

PLAN DE MEJORAMIENTO PARA LA ADOPCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO
PRODUCTO DE UNA EVALUACIÓN CURRICULAR EN
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

NAYROBIS LIZ GARCIA AGRESOT

KATIA MILENA GOMEZ HERAZO

ELIZABETH HINCAPIE JIMENEZ

EDWIN ENRIQUE LOZANO GONZALEZ

MILENIS DE JESUS RANGEL PERTUZ

Trabajo de profundización para optar el título de

Magíster en Educación

Directora

MG. ELIZABETH VIDES OROZCO

UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

BARRANQUILLA

2017

NOTA DE ACEPTACION.

JURADO 1: _____

JURADO 2: _____

DEDICATORIA

Dedico este triunfo primero a Dios, a mi familia, a mis amigas y compañeras del grupo maestría INEM, quienes me motivaron y apoyaron para alcanzar este gran logro. Gracias

EDWIN ENRIQUE LOZANO GONZALEZ

A Dios Todopoderoso que me permitirme culminar mi trabajo de grado.

A mi familia, especialmente a mi esposo Alexander Hernández, mis hijos Josué y Katherine Hernández y a mi madre Brígida Jiménez de Hincapié por estar siempre conmigo animándome y apoyándome.

A mis compañeros de estudio por su colaboración y apoyo. Gracias.

ELIZABETH HINCAPIE JIMENEZ

Doy gracias primero a Dios quien me bendijo con esta beca para dar inicio y fin a este proceso de maestría, a la Gobernación del Atlántico y a la Universidad del Norte por hacer este proyecto realidad. A mi familia que todo el tiempo ha estado apoyándome, a la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro, directivos y docentes por haber contribuido a que nuestra investigación fuese posible y por supuesto a mis coequiperos de trabajo de grado: Edwin, Elizabeth, Nayrobis, Milenis, Carlotica, Gloria y Raúl por su acompañamiento, alegría y entrega en este arduo trabajo que con éxito ahora culminamos.

KATIA MILENA GOMEZ HERAZO

Le dedico este éxito primero a Dios, Señor la gloria es para Ti. A mis hijos Miguel Anchello y Mileth Paola, a mi madre, Juana Pertuz y a Robert por ser mi apoyo incondicional, a

ellos y a toda mi familia que día a día me impulsan para seguir adelante gracias, Dios les bendiga.

A mis grandes amigos: Nayrobis, Carlotica, Elizabeth, Edwin y Katia a quienes agradezco infinitamente por estar siempre ahí, porque no escatimaron esfuerzo alguno para apoyarme y brindarme su cariño y sincera amistad, aprendí mucho de ustedes y lo más importante los quiero mucho, les adeudo una profunda gratitud por esta meta alcanzada. Dios les pague.

MILENIS DE JESUS RANGEL PERTUZ

Le dedico este éxito a Jesucristo que es mi guía, a mi familia especialmente, mis hijos José Alejandro e Isabella Sofía que son el motor de mi vida, a mis padres Efraín y Gloria y mi hermana Eliscenith que me impulsaban a seguir adelante, a mi grandes amigos Milenis, Katia, Elizabeth, Carlotica, Edwin, Difanny y Eliana y también en especial a a mis compañeros del INEM quienes fueron mi apoyo constante y a cada persona que me brindó su apoyo con una palabra o un gesto de amor y ánimo.

NAYROBIS LIZ GARCIA AGRESOT

RECONOCIMIENTOS

Nuestros agradecimientos en primera instancia a Dios por la bendición que nos dio con esta gran oportunidad, por la sabiduría, la salud, la fortaleza que nos regaló para no desfallecer frente a los obstáculos y la motivación para salir adelante que siempre nos caracterizó, a la Gobernación del Atlántico por permitirnos hacer parte de este gran proyecto de cualificación para los docentes del Atlántico. A la Universidad Del Norte por acogernos en su seno y enseñarnos nuevos caminos llenos de retos que permitieron reinventarnos como maestros transformadores del futuro de nuestro país. Agradecimientos especiales a la Dr. Diana Chamorro por ser el motor de direccionamiento de este proceso de maestría que formó en cada uno de nosotros no solo esperanzas sino grandes conocimientos y ganas de luchar por una educación mejor para nuestras instituciones y nuestros estudiantes. A nuestra apreciada tutora y amiga, Mg. Elizabeth Vides por su amistad, paciencia, exigencia, dedicación, orientación y los conocimientos que nos enseñó. A nuestros compañeros de lucha, amigos y coequiperos: Carlotica, Gloria y Raúl quienes trabajaron apoyándonos hombro a hombro para que este proyecto se consolide como una realidad institucional y una meta lograda por un gran equipo y finalmente, a nuestra querida Institución Educativa INEM (Rector, coordinadores, docentes, estudiante y padres de familia), motivación principal de nuestros esfuerzos, por ser parte activa de este gran sueño convertido hoy en realidad.

RESUMEN DEL INFORME FINAL DE PROFUNDIZACIÓN.

El presente documento constituye el resumen final del estudio, que incluye el diseño y la implementación de un plan de mejoramiento para la adopción del modelo pedagógico, producto de una evaluación curricular en una Institución Educativa. El informe es un estudio de profundización en la Maestría de Evaluación y Currículo de la Universidad del Norte. Como lo señala el documento el plan de mejoramiento, fue producto de los hallazgos encontrados en la evaluación curricular realizada a través del modelo de evaluación CIPP, en la que participaron durante un periodo de 2 años, dos grupos de docentes investigadores de la institución.

Este colectivo de docentes a quienes denominaremos, INEM 1 e INEM 2 en el curso de la maestría analizaron y evaluaron las fortalezas, particularidades y debilidades del currículo institucional que originan una problemática de calidad educativa. Luego enfocaron el estudio hacia la toma de decisiones, diseñando estrategias de cambio conducentes a la mejora en los procesos curriculares de la institución. Rediseñaron el currículo para adoptar nuevas teorías y concepciones curriculares conducentes a la apropiación de un modelo pedagógico que genere prácticas innovadoras. Optaron por transformar el currículo como el único camino eficaz para el fortalecimiento y el direccionamiento estratégico de la institución educativa.

Se sustenta el presente estudio con la formulación de un marco teórico estructurado con temáticas como: currículo, sus concepciones, fundamentos y formas de representarlo para llevarlo a la práctica. Se hace énfasis en el modelo pedagógico socio-cognitivo y se muestra el tipo de currículo y los criterios para su consistencia interna. Además, se describe el proceso de evaluación curricular en todo su recorrido. Se desarrolla la temática investigativa de manera articulada con la experiencia de los docentes investigadores y se tiene en cuenta el modelo

pedagógico como una parte esencial para contextualizar las prácticas educativas que impulsan mejorar la calidad educativa.

Este estudio es una estrategia innovadora de rediseño curricular, realizado en dos fases: Evaluación curricular y plan de mejoramiento, la cual busca bajo la visión de un modelo pedagógico contribuir al cambio y mejorar las problemáticas existentes. En este sentido se plantean como objetivo general: Analizar los resultados de la evaluación curricular para la implementación de un plan de mejoramiento que permita la adopción del modelo pedagógico en la institución educativa y unos objetivos específicos que dan cuenta de las acciones a realizar en cada etapa de la experticia

La evaluación curricular realizada a través del modelo CIPP, permitió validar la importancia que tiene en el campo educativo este modelo de evaluación, en la búsqueda constante del perfeccionamiento y la toma de decisiones en los procesos derivados del campo curricular e investigativo que se originan en las instituciones y se fusionan articuladamente dentro del currículo institucional. Así mismo, se obtuvo un análisis de las bases teórico-metodológicas de la evaluación curricular, como proceso que posibilitó sustentar científicamente la experticia del rediseño curricular desde una puesta en práctica en contextos más reales y amplios.

Para el desarrollo de la experticia se emplea el método de investigación acción como lo afirma Vilchez (1993), Se debe considerar a la evaluación curricular como un proceso de investigación-acción percibido como algo natural y propio de la profesión docente y necesaria como base científica del rediseño o perfeccionamiento curricular de cualquier programa de estudio. Para este rediseño, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: análisis documental con una rejilla de verificación, observación de clase, con un video y una rúbrica, cuatro grupos focales: docentes, directivos, estudiantes y padres de familia con un cuestionario de

preguntas. Encuestas dirigidas a docentes y estudiantes con una guía de preguntas como instrumento.

Para el plan de mejoramiento se empleó la técnica de grupo nominal con una guía de discusión y actas. Talleres y mesas de trabajo, con actas y un informe para resumir las memorias de cada grupo, también encuestas con una guía de preguntas. El modelo pedagógico, como se señala en el documento, fue producto de un trabajo colectivo e interdisciplinario realizado mediante reuniones periódicas encabezadas por el grupo de calidad de la institución, en las que participó toda la comunidad educativa, ellos tomaron en cuenta las observaciones y los resultados de la evaluación realizada para su construcción, implementación y seguimiento, tomándolo como referente esencial del proceso curricular y de la calidad educativa.

Los resultados, conclusiones y propuestas que aquí se consignan obedecen a un proceso de evaluación participativa, que ha contado con el apoyo y vinculación de directivos, profesores, estudiantes, y de toda la comunidad en general y servirán de base para continuar enriqueciendo procesos importantes que garanticen la transformación de la cultura organizacional de la institución. Asimismo, permitirá fortalecer y avanzar de manera eficaz y consistente en los procesos de calidad educativa, instalar a través de la autoevaluación y la autorregulación del quehacer pedagógico la evaluación de los procesos curriculares dentro de las cuatro gestiones del PEI.

Con la formulación y desarrollo de esta propuesta de innovación y mejora educativa, se pretende solucionar los problemas de ineficiencia y descontextualización del currículo que afectan a la formación integral de los estudiantes, la deserción, la baja cobertura y mejorar los índices de calidad. Impulsar a la institución hacia la mejora, con base en un modelo pedagógico que proponga nuevos retos y estrategias para su transformación social. Reinventar la cultura

hacia la visión del cambio y la investigación para que el mejoramiento sea un estímulo colectivo y el resultado de una labor institucional.

Uno de los aspectos más relevantes que permitió este estudio fue el cambio en la cultura cerrada de interpretar la realidad y construirla con bases subjetivas e inexactas; en este sentido se crea una cultura de evaluación por medio del rescate del trabajo en equipos, fortaleciendo la innovación, desde la implementación y apropiación del modelo pedagógico social - cognitivo en las prácticas de aula, y se logró la satisfacción de la comunidad educativa ya que en los dos últimos años subió el índice sintético de calidad educativa y se recibieron incentivos por parte del MEN.

Contenido

1. Introducción.....	1
2. Título	6
3. Justificación	7
4. Marco Teórico	14
4.1 Estudios de evaluación curricular referenciados.	15
4.2 Contexto Problemático en el marco de un Plan de Mejoramiento Institucional en el marco de la Investigación Acción.	20
4.2.1 El currículo, eje articulador de las prácticas educativas.....	34
4.2.2 Elementos del currículo.....	37
4.3 Consistencia interna del currículo	39
4.4 Enfoque curricular	44
4.5 Currículo técnico o currículo Inem.....	47
4.6 Incorporación de competencias en el currículo.	49
4.6.1 Competencias laborales generales.	54
4.6.2 Competencias Tecnológicas.	55
4.7 Modelos pedagógicos	58
4.7.1 Elementos que conforman un modelo pedagógico social-cognitivo.	68
4.7.2. Principios y criterios aplicados al modelo social cognitivo.	70
4.8 El mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas	73
4.9 Evaluación curricular.....	83
4.10 Los Planes de mejoramiento.....	94
4.10.1 Fases del plan de mejoramiento.....	100

5. Planteamiento del problema	104
6. Objetivos.....	107
6.1 Objetivo general	107
6.2 Objetivos específicos.....	107
7. Metodología.....	108
7.1 Área de profundización	108
7.1.1 Experticia o idoneidad desarrollada.	109
7.2 Etapas desarrolladas para la adquisición de la experticia.....	113
7.3 Diseño e implementación de un plan de mejoramiento.....	120
7.3.1 Técnicas e instrumentos para el desarrollo del plan.	122
7.3.2 Implementación del plan de mejoramiento y sus efectos.	128
8. Resultados.....	130
8.1 Integrantes	131
8.2 Duración	132
8.3 Fases del proceso realizado	133
8.3.1 Actividades implementadas del Componente 1 Capacitación docente y directivos.	134
8.3.2 Actividades implementadas del Componente 2: Diseñar los fundamentos del modelo pedagógico social-cognitivo.....	151
9. Conclusiones.....	160
10. Recomendaciones	164
11. Bibliografía.....	166

Figuras

Figura 1. Representativo de las características del Modelo pedagógico social cognitivo.	68
Figura 2. Tomada de Chamorro (2015).....	91
Figura 3. Tomado de Colas y Buendía (1998)	117
Figura 4. Mapa conceptual modelo pedagógico social-cognitivo.....	141

Tablas

Tabla 1. De Castillo y Gento (1995), citados por Cantón (2004).	87
Tabla 2. Distribución de las mesas de trabajo de la Institución	124
Tabla 3. Integrantes del proyecto	131
Tabla 4. Cronograma del plan de mejoramiento	132
Tabla 5. Listado de talleres del componente 1: capacitación docente y directivo docente.....	135
Tabla 6. Distribución mesas de trabajo	153
Tabla 7. Elementos del modelo social cognitivo adaptados de Florez.....	156

Anexos

ANEXO A: Resultados Pruebas Saber.....	4
ANEXO B: Rejilla de revisión documental.....	11
ANEXO C: Cuadro transcripción entrevista grupo focal estudiantes.....	26
ANEXO D: Cuadro transcripción entrevista grupo focal padres de familia.....	80
ANEXO E: Cuadro triangulación de las técnicas aplicadas.....	106
ANEXO F: Árbol de problema con relación al modelo pedagógico.....	114
ANEXO G: Propuesta del plan de mejora de la Institución Educativa INEM Miguel Antonio caro de soledad.....	115
ANEXO H: Resolución de conformación de comité de calidad.....	132
ANEXO I: Fotos reuniones docentes y directivos docentes.....	139
ANEXO J: Relatoría taller 1 de modelo pedagógico según Flórez Ochoa.....	140
ANEXO K: Relatoría taller 2 Estudio de necesidades	142
ANEXO L: Rúbrica de retroalimentación del estudio de necesidades institucional.....	143
ANEXO M: Relatoría grupo nominal.....	144
ANEXO N: Evidencias de encuestas a docentes de resignificación del modelo Pedagógico.....	146
ANEXO O: Relatoría taller 4 a estudiantes.....	148

ANEXO P: Evidencia formato de guía de encuestas a padres	152
ANEXO Q: Guía diligenciada del testimonio institucional, taller 6.....	153
ANEXO R: Relatoría componente del modelo pedagógico social-cognitivo	
Taller 7	156
ANEXO S: Relatoría taller 9 Estrategias pedagógicas del modelo social cognitivo....	157
ANEXO U: Formato de clases propuestos por diferentes áreas.....	159
ANEXO V: Cuadro de tendencias de las respuestas a la encuesta sobre modelo	
Pedagógico.....	162
ANEXO W: Gráficos de las encuestas sobre modelos pedagógicos.....	164
ANEXO X: Acuerdo reunión de docentes del 13 de enero de 2016.....	184
ANEXO Y: Guía de discusión (mesas: 1, 2, 3, 4,5 y6)	185
ANEXO Z: Acuerdo de adopción del modelo pedagógico social-cognitivo.....	191

1. Introducción

Una evaluación curricular facilita el perfeccionamiento de cada uno de los elementos del proceso curricular, al proporcionar la información necesaria que permita establecer las bases confiables y válidas para modificar o mantener dichos procesos. Además, es indispensable cuando se pretende valorar lo más objetiva y sistemáticamente posible los logros y deficiencias del plan curricular previsto en la institución. Escudero (2003) plantea (...) el objetivo principal de la investigación evaluativa es la mejora (p. 185).

El contexto de aplicación de esta investigación es la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro, ubicada en el municipio de Soledad, en la calle 30 Km 2 vía al aeropuerto, cuya especialidad es la educación a través de modalidades en áreas académicas, comercial e industrial, cuenta en el 2016 con 2100 estudiantes en los niveles de preescolar, básica y media, que a raíz de este trabajo de investigación está mostrando una preocupación por mejorar todos los procesos de la gestión educativa y un especial interés por el currículo y el mejoramiento de los aprendizajes como eje central de los procesos misionales de las institución.

El presente estudio tiene como antecedente el trabajo titulado Evaluación del currículo de la Institución Educativa INEM de Soledad a través del modelo CIPP para el diseño e implementación de un plan de mejoramiento, realizada entre los años 2015- 2016. Derivado de una indagación en el marco de la Maestría de Evaluación Curricular con la modalidad de profundización de la Universidad del Norte. Su propósito principal fue evaluar el currículo objeto de estudio, cuyos resultados más relevantes serán abordados a lo largo de este informe.

Los resultados sirvieron como insumo para el desarrollo de los dos trabajos de investigación. En la tesis mencionada anteriormente, se intervino la primera área de mejora titulada: la

articulación del Horizonte Institucional con el valor agregado del estudio de necesidades, desarrollado por el grupo INEM 1 conformado por los docentes de la Maestría en Evaluación y Currículo de la Universidad del Norte de la promoción 51.

Simultáneamente, el grupo de investigación, el cual se ha denominado INEM 2, de la promoción 52 participó también, como docentes investigadores dinamizando en la institución el proceso de evaluación curricular. En este trabajo se presenta el informe de evaluación curricular y plan de mejoramiento de la segunda área de mejora titulada: Adopción del modelo pedagógico y concepciones curriculares, para el rediseño del currículo de la IE INEM Miguel Antonio Caro de Soledad.

Es relevante señalar, que se sigue este estudio porque las instituciones educativas enfrentan grandes retos y desafíos, exigiendo un proyecto innovador que tiene lugar cuando se emprende una evaluación curricular.

Referente a esto Brovelli (2001), precisa:

(...) entender que evaluar el currículo y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas, es un punto de partida importante que implica tratar de sacar a la evaluación el lugar de control en el que tradicionalmente se le había ubicado, para considerarla como insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa. (p. 102)

Este trabajo de profundización está organizado en doce capítulos, lo descrito anteriormente hace parte de los tres primeros capítulos. En primer lugar, se hace una introducción sobre el contenido del estudio visualizando de manera general y mostrando el hacer de la primera investigación. El segundo capítulo enuncia el título del estudio y el tercer capítulo presenta la justificación del estudio de profundización teniendo en cuenta tres criterios; su relevancia, pertinencia y viabilidad.

En el cuarto capítulo del estudio se aborda y desarrolla el marco teórico como apoyo al desarrollo de esta experiencia, el cual contiene una amplia consulta bibliográfica de la teoría de autores que la soportan y validan. En él se presenta la investigación de la Evaluación del currículo de la Institución Educativa INEM de Soledad a través del modelo CIPP para el diseño e implementación de un plan de mejoramiento, de la cual se exponen sus fundamentos y actividades de intervención.

En este capítulo se sintetizan las teorías que imprimen al trabajo la rigurosidad y el carácter científico que debe asumir en el campo de la investigación educativa. Se incluye una amplia literatura de teóricos como: McMillan y Schumacher (2005), Stufflebeam (1995), Gimeno (2015), Posner (2005), Eisner (1992), Flores (2006), Iafrancesco (2003), Gairín (2006), Cantón (2004) entre otros, que fundamentan el abordaje de este estudio y profundizan la experticia de los docentes investigadores.

El planteamiento del problema se postula en el quinto capítulo donde se describe la situación que originó el estudio en su primera y segunda parte: baja cobertura, deserción de los estudiantes, desconocimiento de las necesidades de los estudiantes y el contexto, bajo rendimiento académico y bajos índices de calidad; llevan al grupo a enfocar el currículo como herramienta básica para transformar y mejorar los niveles de calidad educativa, y lo convierten en objeto de estudio de la experticia. Su transformación permitirá articular las necesidades y expectativas de los estudiantes con relación al contexto y buscar la efectividad en los procesos y elementos del currículo que sustentan la práctica educativa.

Consecuentemente, en el sexto capítulo se presentan los objetivos propuestos con el estudio, planteando el siguiente objetivo general: analizar los resultados de la evaluación curricular para implementar un plan de mejoramiento que permita la adopción del modelo pedagógico en una institución educativa. Este plan de mejoramiento es la segunda área de mejora intervenida,

producto de la evaluación curricular. El plan de mejoramiento estuvo dirigido hacia la adopción del modelo pedagógico (toma de decisiones y mejora continua) con base en los hallazgos encontrados en la evaluación curricular.

El séptimo capítulo describe la metodología empleada, cuya área de profundización es rediseño curricular institucional y el método utilizado es la investigación acción. Además se expone la experticia o idoneidad desarrollada en este proceso evaluativo. Seguidamente se presentan las dos etapas de la adquisición de dicha experticia: Evaluación curricular y diseño e implementación del plan de mejoramiento a través de un proceso de reflexión encaminado a la búsqueda de información relevante sobre el problema que se describe en el capítulo anterior.

En la primera fase se realiza una exposición del modelo de evaluación CIPP utilizado y se plasman las técnicas e instrumentos de recolección de datos que apoyan la aplicación de este modelo. Estas son: análisis documental que tiene como instrumento una rejilla de verificación, observaciones de clases con un video y una rúbrica como instrumento, entrevistas a grupos cuatro grupos focales conformados por: directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes quienes respondieron un cuestionario de preguntas. Encuestas dirigidas a docentes y estudiantes con una guía de preguntas sobre los componentes de los distintos modelos pedagógicos.

Para el desarrollo de la segunda fase del estudio de profundización se diseñó y ejecutó el plan de mejoramiento dirigido a fortalecer la toma de decisiones, utilizando las técnicas de grupo nominal, mesas de trabajo, encuestas y talleres. Estas acciones se desarrollan siguiendo los pasos lógicos del método de investigación acción. El contexto de aplicación de esta experticia es la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro del municipio de Soledad.

Continúa en el capítulo octavo, donde a través del modelo de evaluación CIPP se organiza, describen y fundamentan los hallazgos con respecto a las áreas de mejora encontradas estas son: la descontextualización de los elementos del horizonte institucional, falta de un estudio de

necesidades que dé cuenta de la realidad institucional y la desarticulación del modelo pedagógico con relación a las necesidades del contexto, las dos primeras abordadas en el estudio anterior por el grupo INEM 1 y la tercera intervenida por el grupo actual INEM 2. Luego se continúa con la triangulación de los resultados que demuestran los hallazgos encontrados en la evaluación curricular realizada por ambos grupos.

Posteriormente, en el capítulo noveno y décimo, se muestran las conclusiones y recomendaciones. Y finaliza el estudio con las fuentes bibliográficas consultadas y los anexos que dan cuenta de los instrumentos, resultados y hallazgos a través del informe descriptivo de todos los elementos que hacen parte del contenido del estudio. Después se presentan detalladamente las tablas y gráficas, de tal manera que el lector pueda certificar la veracidad y confiabilidad del estudio y al mismo tiempo, entender el impacto que tiene en materia de innovación en el campo de la mejora educativa

2. Título

Plan de mejoramiento para la adopción del modelo pedagógico producto de una evaluación curricular en una Institución Educativa.

3. Justificación

Las instituciones educativas deben responder a las políticas de calidad y competitividad laboral generadas por el proceso de globalización, esto implica modificar los modelos pedagógicos tradicionales y conductuales, fundamentados en reproducir cadenas verbales y estimular al estudiante con base en acciones de causa-efecto. Dinamizar y optimizar los procesos de aprendizaje hacia un sistema educativo constructivo orientado al desarrollo de las competencias y la formación de valores, son cambios que plantean validar y comprobar de manera sistemática y científica la efectividad del currículo bajo el marco de una investigación evaluativa.

Actualmente, esos cambios deben verse como un reto en las instituciones educativas que anhelan permanentemente alcanzar la calidad y satisfacer las necesidades de los miembros de la comunidad educativa, siendo este uno de los objetivos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo plantea Gairín (2006) cuando afirma que una educación de calidad, siempre debe proporcionar conocimiento a los estudiantes y la participación en la formación de sus valores y actitudes, pero resalta el autor que también debe contribuir a potenciar sus niveles de satisfacción y de bienestar.

Responder en materia de educación con las exigencias de calidad y el propósito de formar ciudadanos competentes para su intervención en la vida pública, obliga a la escuela a preparar a sus estudiantes para el mundo laboral, evaluando y juzgando continuamente los resultados obtenidos para realizar los ajustes razonables a los que diere lugar esta revisión. Esta evaluación o examen dice Posner (2005)

“(…) requiere también la habilidad de determinar en qué medida los supuestos en los cuales se basa el currículo son válidos para la clase particular, el colegio o el distrito. En este contexto también se tienen en cuenta la manera como esos supuestos, se relacionan en el acto de aprender y enseñar. (p. 26)

Es claro afirmar que con base en la evaluación curricular se establece en la institución la valoración de los elementos o variables del currículo tanto formal como real. Dentro de este estudio se utiliza el modelo de evaluación CIPP, para recabar la información que permita luego de su análisis e interpretación, identificar de manera precisa, la relevancia, eficiencia, coherencia y pertinencia de la propuesta curricular que se aplica en la institución y evaluar la efectividad de los procesos curriculares en relación con las necesidades del contexto y la demanda nacional, regional y local.

Al recopilar la experiencia de la evaluación curricular que el grupo INEM 1 realizó con el acompañamiento del grupo INEM 2 y el diseño de la propuesta de mejora sustentada en la Universidad el 7 de febrero de 2017, se visualiza como una oportunidad que permitió reconocer y valorar desde otro punto de vista la evaluación dejando atrás la falsa concepción de esta, como medio de castigo, presentándola como un instrumento para validar y saber cómo estamos frente a los requerimientos mínimos legales, sociales y a la política de educación nacional.

Como producto de esta evaluación se abrió paso al proceso de auto reconocimiento en cuanto a las fortalezas, potencialidades y debilidades institucionales, se generaron mejoras permitiendo involucrar a toda la comunidad, se institucionalizó una cultura de cambio, cuando se habla de institucionalizar, se hace referencia a que nació un conjunto de principios, objetivos, costumbres y propósitos comunes que permitieron establecer acuerdos participativos de mejoramiento.

Este proceso de evaluación permitió detectar unas áreas de mejora en el proceso de evaluación conducentes a diseñar estrategias de cambio que permitan mejorar nuestro contexto

educativo, al mismo tiempo, analizar y reflexionar sobre nuestro papel en la escuela como formadores y transformadores de vida, reconociendo que sólo en el rol de investigadores evaluativos podremos mirar objetivamente la necesidad de un plan de mejoramiento que conlleve a una mejora continua.

No cabe duda que la puesta en marcha de una estrategia de mejora que permita la contextualización del modelo pedagógico a las necesidades del contexto resuelve la falta de coherencia y eficiencia de las prácticas pedagógicas que presenta la institución; ya que para solucionar la falta de relevancia, eficiencia, coherencia y pertinencia que tiene el currículo; ya sea en su diseño o en su ejecución, hay que detectar la raíz de los inconvenientes curriculares.

Por todo lo anterior, se puede aseverar que este estudio es pertinente porque guarda una estrecha relación entre los propósitos evaluativos formalmente declarados y los requerimientos sociales que te da la lectura del contexto institucional, presentando alternativas de solución a problemas prácticos como lo es la ineficiencia del currículo.

Además, se puede decir que este estudio es relevante, al destacar los vínculos entre formación de estudiantes y los problemas sociales y/o académicos. Siendo una propuesta de mejora que está fuertemente vinculada al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia y tecnología, y es acertada, ya que propone planes y programas actualizados y vinculados al contexto para la formación en competencias en los estudiantes

Esta investigación tiene relevancia no solo a nivel institucional, su impacto va más allá, del propósito de las autoridades educativas, a nivel del departamento es este caso, cualificar docentes y transformarlos en investigadores especialmente expertos en el currículo.

Esta acción de cualificación permite reconocer la necesidad de demostrar la importancia de la evaluación cuando se realiza de manera concienzuda y con datos verosímiles, congruentes y soportados con fiabilidad para mejorar los resultados en la institución.

Se influyó significativamente a la comunidad educativa al plantear soluciones a los problemas curriculares que inquietan a la institución y están sirviendo de ejemplo para demostrar que cuando se generan cambios a partir de la evaluación de realidades concretas, se obtienen resultados coherentes con las metas esperadas y que dan respuesta a los fines de la educación, haciendo movilización del recurso humano existente en la institución.

Se visualiza la escuela de manera de transformación de la enseñanza debido al cambio de paradigma a nivel de organización escolar y esto se extrapola a las aulas de clases de manera que los aprendizajes sean significativos a partir de que el docente cree conciencia de su labor y se evidencie una cultura de mejora para la transformación de su práctica de aula.

Uno de los aspectos más relevantes que permitió este estudio fue el cambio en la cultura cerrada de interpretar la realidad y construirla con bases subjetivas e inexactas; en este sentido se crea una cultura de construcción de la identidad institucional por medio del rescate del trabajo en equipos, fortaleciendo la satisfacción de la comunidad educativa ya que se les tiene en cuenta y son escuchados para la toma de decisiones que apuntan al fortalecimiento institucional y mejorar continuamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con este trabajo se impactó positivamente la gestión administrativa escolar, ya que se dieron cambios en los procesos de planificación general de la institución, en la gestión de los recursos humanos tanto de docentes como de directivos docentes y de administrativos. Se estableció una forma de liderazgo compartido a través del Comité de Calidad Educativa.

En la institución se están dando cambios que permiten dar a este estudio el carácter de pertinente ellos son: se cambió el enfoque de la enseñanza-aprendizaje por el de aprendizaje-enseñanza, que exige la puesta en marcha del modelo pedagógico social cognitivo adoptado en la institución; Cambios de paradigmas a nivel pedagógico y de organización escolar; fortalecimiento del liderazgo institucional; el mejoramiento de la cultura institucional; la

apropiación del documento PEI y PMI como cartas de navegación educativa y la transformación del imaginario social de la institución.

También, se considera pertinente porque guarda estrecha relación con el área de la experticia a desarrollar dentro de la maestría en currículo y evaluación, la cual prepara a los docentes como evaluadores e investigadores curriculares, proceso que los llevó a organizar el currículo como un medio eficaz que guía la consecución de las metas formativas y permitió desde el comienzo involucrar a la investigación la participación activa de la comunidad. Se logró meta evaluar para presentar constantemente a la comunidad los resultados de las acciones de mejoramiento emprendidas y hacer los ajustes que permitan establecer una nueva ruta para el accionar institucional.

Siendo conscientes de la importancia de la participación democrática para la toma de decisiones y el perfeccionamiento institucional, se han desarrollado valores morales, éticos y de liderazgo con características propias que han influido en el empoderamiento de los directivos docentes, docentes y padres de familia en cuanto a la responsabilidad individual y compartida en el desarrollo de los procesos de mejoramiento continuo.

El presente estudio fue factible porque hubo aceptación por parte de todos los miembros de la comunidad desde el inicio de la propuesta, se contó con el apoyo de gobernación, el acompañamiento permanente y oportuno de la Universidad del Norte a través de tutorías, que tuvieron un rol de asesorías directas, cuidadosamente planeadas y ejecutadas y lo más importante se contó con el apoyo del rector de la institución de manera irrestricta haciendo parte del equipo de docentes investigadores.

Otra de las razones del éxito en este estudio fueron las grandes expectativas de parte de la institución hacia el equipo de calidad del cual hacen parte los docentes investigadores que está liderando esta propuesta. También, se contó con el apoyo de los directivos y de la comunidad

educativa, quienes creyeron posible buscar soluciones conjuntas a un problema que afronta la educación en Colombia: la evaluación y la construcción de un currículo basado en las necesidades individuales de la institución.

Dentro de este proceso se logró acceder a documentos y fuentes primarias de información y comunicación lo que facilitó involucrar a la comunidad educativa en este procesos haciéndolos conocedores de manera constante de los resultados de cada instrumento y de la evaluación total del currículo así como de la propuesta del plan de mejoramiento en cada fase del proceso de ejecución.

Para el desarrollo del plan de mejoramiento se partió de la teoría generada en el comité de calidad producto de los seminarios y talleres recibidos desde la Universidad del Norte que fueron nutriendo nuestros constructos alrededor del currículo, sus rutas, su relación con las necesidades del contexto y sus efectos. También se considera que la propuesta de mejora es de fácil articulación a las instancias y procesos que está desarrollando la institución y guarda lógica y coherencia con las propuestas del MEN para desarrollar el ciclo de calidad educativa.

Este programa de cualificación docente nos garantiza 4 años de obligatoria permanencia en la institución para demostrar mejora e impacto y somos un grupo con suficientes participantes y ante todos aliados en pro del beneficio de la Institución. Cabe destacar que por medio de este proceso investigativo se logra la innovación y participación activa de los miembros de la comunidad, ya que en la medida que se reconozcan las áreas de mejora se lograrán emprender acciones pertinentes para subsanar deficiencias; hasta el punto de lograr el empoderamiento de todos los actores del proceso e impulsar el liderazgo,

Desde este estudio se logra el reconocimiento de la identidad institucional y se consolida la estructura organizativa, la comunidad educativa tendrá mayor identificación con la institución, puesto que se hará más evidente el componente de proyección a la comunidad en la medida en

que se intervengan las áreas de mejoras y sean visible los cambios al evidenciar: la articulación de los procesos escolares soportados dentro del PEI, mejores resultados académicos, permanencia de los estudiantes, aumento en la cobertura y en el índice sintético de calidad educativa, resultados que serán visibles no solo dentro de la institución sino fuera de ella, será mirada como una escuela transformadora de su realidad social.

Después de exponer las múltiples razones que demuestran la importancia de este estudio de evaluación curricular, En el capítulo cuarto se presenta los constructos teóricos que permitieron reconceptualizar en el currículo de la institución el componente de modelo pedagógico articulado al horizontes institucional y a las teorías curriculares a través del diseño e implementación de el plan de mejoramiento e intervenir la segunda área de mejora que resulta de la evaluación curricular.

4. Marco Teórico

En el presente capítulo se esbozan los estudios sobre investigación evaluativa que permitió inicialmente una revisión de las investigaciones y estudios sobre la evaluación curricular con el modelo de evaluación CIPP. También, se revisaron los postulados teóricos, conceptuales y metodológicos sobre evaluación curricular y Plan de mejoramiento, para luego hacer un análisis crítico a la literatura existente con el fin de establecer una postura teórica e investigativa que permita dimensionar y alcanzar los objetivos planteados dentro de la propuesta que nos ocupa, el plan de mejoramiento para la adopción del modelo pedagógico institucional.

Así mismo examinar desde diferentes perspectivas teóricas el currículo para comprender su significado y reconceptualizarlo, enfatizando en la conceptualización concebida en el sistema educativo colombiano. A partir de las nuevas políticas educativas de transformación y cambio logrando fortalecer la toma de decisiones frente a la adopción del modelo pedagógico. Se analizaron los elementos curriculares que lo constituyen; los tipos de currículo que toda escuela enseña: el oficial, el operacional, el oculto y el nulo; y los fundamentos para entender la forma como se aborda en la práctica educativa el modelo pedagógico como elemento indispensable del currículo.

Al abordar el estudio del modelo pedagógico, se tienen en cuenta dos tipos, los cuales son analizados según la clasificación planteada por Flórez (1994), que sirven de referentes teóricos para conocer el modelo que la Institución necesita con base en las necesidades del contexto y a su realidad institucional sin perder de vista los resultados obtenidos en la evaluación curricular los cuales son el insumo para iniciar el estudio. Entonces, la evaluación se conceptualiza y entiende como un proceso de investigación que conlleva a la toma de decisiones de acuerdo con los resultados obtenidos, indispensable para lograr un currículo de calidad que

privilegie una pedagogía que permita a los estudiantes utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones cotidianas concretas y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

4.1 Estudios de evaluación curricular referenciados.

Respecto al tema del currículo, como objeto de estudio tendremos en cuenta que existen antecedentes o estudios previos significativos, entre los estos mencionaremos los siguientes:

Esquivel (2002), cuyo trabajo se titula Evaluación del currículo de la carrera de químico farmacéutico biólogo en la Universidad Autónoma de Nuevo México para la aplicación de este modelo. Esta investigación evalúa al currículum como un todo, lo asume como un sistema en acción, cuyos elementos interactúan entre sí y con su entorno.

Los aportes estuvieron encaminados en demostrar la evaluación utilizando este modelo en todas las etapas del proceso educativo. Situación que lo hace adecuado y apropiado para la evaluación del programa como lo es en nuestro caso. En este trabajo de investigación evaluativa se considera que el currículo evaluado está a tono con las necesidades actuales y el egresado actúa como miembro activo en la sociedad.

El programa evaluado tiene debilidades, principalmente en el insumo debe reajustarse el plan curricular, el rediseño del proceso de selección, como también que los docentes deben mejorar su metodología y su actitud hacia la enseñanza sobre todo en los primeros semestres, donde es necesario motivar a los estudiantes, y reforzar la enseñanza de las ciencias humanísticas. Una gran limitante para nuestro estudio lo constituye el hecho que no deriva en un plan de mejoramiento a corto plazo.

El trabajo elaborado por Rodríguez (2007), Aplicación del modelo de evaluación CIPP al programa de ciencias de una escuela del distrito escolar de Juana Díaz, Universidad Interamericana de Puerto Rico. Con este trabajo la autora pretende a través de la aplicación del modelo CIPP la evaluación del programa de ciencias de la institución para detectar debilidades, fortalezas y la efectividad del mismo. La escuela evaluada tiene muchas debilidades, principalmente en la fase de insumo. Sabemos que si no se cumple con el insumo se verá afectado el proceso y producto de este programa.

El aporte de esta investigación a nuestro estudio es la técnica de aplicación del modelo CIPP al programa de ciencias, que, aunque solo se hace para un programa específico, el detalle de la aplicación y los resultados, pueden aplicarse a nivel general en el currículo. De igual manera, el planteamiento del plan de mejora propuesto es una herramienta que nutre y direcciona nuestro estudio en la estructuración del diseño de nuestro plan.

Peña y Alvarado (2012), presentaron el informe Evaluación del programa de pasantías e inserción laboral del centro de capacitación industrial "Don Bosco" en la formación ocupacional de los jóvenes desescolarizados y desocupados a través del modelo de evaluación de Stufflebeam. En esta investigación los autores a partir de la aplicación del Modelo de Evaluación de Stufflebeam, conocido como CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto), evalúan el Programa de Pasantías e Inserción Laboral del Centro de Capacitación Industrial Don Bosco, institución ubicada en el Sector Valle Fresco, de la Parroquia Fila de Mariches, Municipio Sucre, del Estado Miranda, que ofrece formación ocupacional a los jóvenes desescolarizados del sector.

A partir de la aplicación de la metodología propia del desarrollo de todas las fases del Modelo CIPP, se pudo reconocer las fortalezas y debilidades del programa, los que a su vez permitieron formular un conjunto de recomendaciones para ayudar a mejorar la eficacia de dicho programa. El aporte de esta investigación a nuestro estudio radica en la estructuración del modelo CIPP

para evaluar un programa de pasantías y el planteamiento de un plan de mejoramiento, de igual manera tiene una limitante, puesto que no se muestra los resultados de la implementación del plan de mejoramiento.

Así mismo, la investigación de Vides (2015): Aplicación del modelo de evaluación CIPP al programa de inglés de la Institución Educativa Sofía Camargo de Lleras de Barranquilla, Universidad del Norte Colombia. Con este trabajo, la autora pretende a través de la aplicación del modelo CIPP la evaluación del programa de inglés de la institución para detectar debilidades, fortalezas y efectividad del mismo. La mayor contribución de este referente a nuestro estudio es la aplicación del modelo de evaluación CIPP en una institución oficial de nuestro país y el diseño del plan de mejora para optimizar la estructura y secuencia didáctica del área disciplinar evaluada.

Los objetivos de las investigaciones evaluativas presentadas se centran en las variables de entrada, contexto, proceso y resultados, con especial incidencia en los aspectos organizativos y procesuales de los programas, con la finalidad de explicar sus características y valorar su calidad, haciendo propuestas de mejora. El modelo evaluativo común a las investigaciones que se describieron, se identifican con el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), orientado a la valoración de los programas en su concepción, realización y resultados, para informar a quienes toman decisiones sobre cómo deben orientar la mejora de los programas su gestión institucional.

Gómez y Polanía (2008), en su tesis Estilos de enseñanza y modelo pedagógico, un estudio realizado con profesores del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Enfatizan sobre algunos aspectos a considerar para la construcción del modelo pedagógico, en este estudio se reseñó y agregó como uno de los más conocidos, por su relevancia para efectos del presente trabajo, vale la pena destacar que expone teorías y premisas de gran

utilidad en la práctica y el desarrollo profesional docente que se deben tener en cuenta en el modelo pedagógico con relación a los diferentes modos de concebir la práctica educativa.

Estos modelos pedagógicos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, según su grado de complejidad y la relación con sus elementos. Los modelos pedagógicos permiten al trabajo educativo de los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en una planeación didáctica.

Para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales que, según Porlán (1995), citado por Gómez y Polanía (2008) surgen al responder tres preguntas esenciales:

- ¿Que enseñar? Es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñabilidad.
- ¿Cómo enseñar? Se refiere a los métodos, medios y recursos. Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza y de aprendizaje.
- ¿Qué y cómo evaluar? Referido no sólo a los momentos de la evaluación, sino también a los instrumentos empleados y a los contenidos previstos.

En este aspecto, también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje, que según el autor citado se puede sintetizar afirmando que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. Además de estos tres elementos, es necesario identificar la percepción que cada modelo tiene del docente, del alumno y de los saberes que enseña. De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo.

Relacionando lo anterior con lo que afirma Flórez (1994), un modelo pedagógico es una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor un suceso, un evento,

representando el conjunto de relaciones que describen un fenómeno; de lo cual podemos inferir que un modelo es una aproximación teórica útil, constituye la representación de todas las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros paradigmas dentro de la pedagogía. De Zubiría (1994) sostiene: “los modelos pedagógicos responden a las mismas preguntas que los currículos, sólo que con un mayor nivel de generalidad y abstracción” (p. 40).

El modelo pedagógico se muestra de manera implícita en las acciones didácticas de los maestros, los cuadernos, los trabajos, las anotaciones en el tablero, los recursos didácticos, la manera de evaluar, nos dicen mucho más de lo que pensamos, estos aspectos son una huella real del modelo pedagógico que se utiliza, los aportes de este estudio demuestran cuales son los elementos que se deben tener en cuenta para adoptar un modelo pedagógico coherente con la práctica pedagógica.

Dentro de los estudios más recientes, está la investigación realizada por el grupo INEM 1 conjuntamente con el grupo INEM 2 entre los años 2015 y el 2017, la cual se toma como antecedente e insumo para abordar el presente estudio. Con base en esto, se describirán las áreas de mejora halladas dentro de los resultados del trabajo de evaluación curricular desarrollado previamente como investigación educativa, titulado Evaluación del Currículo de la Institución Educativa INEM de Soledad a través del modelo CIPP para el diseño e implementación de un plan de mejoramiento, el cual fue desarrollado en el marco de la maestría de evaluación curricular con una modalidad de profundización.

El propósito principal de la evaluación realizada por ambos grupos, está encaminada a la búsqueda de la solución al problema de falta de efectividad del currículo objeto de estudio y proyecta convertirse en una herramienta de apoyo eficaz para identificar, evaluar, y brindar solución a esta problemática, interviniendo la primera área de mejora: Horizonte Institucional que

se apoya en un estudio de necesidades, realizada por el grupo INEM 1, los resultados de este trabajo son los insumos que servirán de base para realizar el estudio del grupo INEM 2 que posteriormente intervendrán la segunda área de mejora: Modelo pedagógico.

4.2 Contexto Problemático en el marco de un Plan de Mejoramiento Institucional en el marco de la Investigación Acción.

Los resultados de la evaluación curricular realizada a través de la investigación con el modelo CIPP permitió visualizar a profundidad las siguientes áreas de mejora: descontextualización del Horizonte Institucional con relación a las necesidades del contexto, desarticulación del modelo pedagógico con relación a las mallas curriculares, al currículo oficial y al enseñado, deficiencia en los procesos de comunicación y convivencia. Reconociendo la importancia de estos elementos para el direccionamiento institucional.

Para el desarrollo de la investigación se contó con la participación de los dos grupos de docentes maestrantes, quienes en cabeza del rector, que hace parte del grupo de investigación denominado INEM 2 y apoyados en el Comité de Calidad lograron empoderar a toda la comunidad educativa para colaborar no solo con el aporte en la recogida de datos al momento de aplicar las diferentes técnicas, sino también en la toma de decisiones y en la implementación del plan de mejoramiento diseñado para darle continuidad a la evaluación y con ella al mejoramiento de la calidad educativa en la Institución.

El contexto de aplicación fue la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad, de carácter oficial, mixto. Ofrece las jornadas de mañana y tarde, con una población de 2.006 niños, adolescentes y jóvenes en los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica

secundaria y de educación media. Los estudiantes en su mayoría son de estratos 1 y 2, algunos viven dentro del mismo municipio, en barrios aledaños y municipios cercanos.

Con el fin de intentar explicar, prevenir y mejorar las problemáticas de ineficiencia del currículo que conllevan a: baja cobertura, deserción de los estudiantes, desconocimiento de las necesidades de los estudiantes y el contexto, bajos índices de calidad educativa, bajo rendimiento académico y algunos brotes de violencia escolar; los grupos investigadores centran la mirada en el currículo como herramienta básica para transformar y mejorar los niveles de calidad. Desde nuestro punto de vista se define el currículo como un proyecto cuyo objetivo es la formación integral del individuo, basándose en estrategias, principios y metodologías ajustadas a unas necesidades reales del contexto (local, regional y nacional).

La evaluación permitió validar y verificar si existe articulación en los procesos y elementos del currículo que sustentan la práctica educativa y al mismo tiempo se convirtió en un proceso de investigación. Se considera que la evaluación del currículo no es nueva para las instituciones, esta revisión por lo general incluye una crítica global de los supuestos básicos del currículo.

Por lo tanto, el interés por evaluarlo ha aumentado como consecuencia de las exigencias y necesidades que instituciones como el INEM tienen en la búsqueda de mayor coherencia y efectividad en su funcionamiento y la necesidad de optimizar los resultados, ligados al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y por lo tanto a la mejora de la calidad de la educación. Así mismo, a la solución de los problemas planteados en este estudio.

En este sentido se plantean unos objetivos que permitirán orientar y guiar el abordaje de la problemática existente con la finalidad de articularlos con la formulación e implementación de un plan de mejoramiento al modelo pedagógico con base en la investigación-acción y los resultados de la evaluación curricular enfocado hacia un modelo pedagógico coherente con el horizonte institucional y con las teorías y concepciones curriculares correspondientes al modelo pedagógico

social-cognitivo, construido de manera colectiva y bajo los fundamentos que integran el horizonte institucional.

Se siguieron los pasos de la metodología de investigación acción: se constituyó el comité de calidad conformado por docentes de las distintas áreas que ofrece la institución y los docentes investigadores, se realizó el diagnóstico de la situación problema (actividades, formulación del problema, recolección de datos, análisis, interpretación y discusión de resultados), se diseñó un plan de acción, el cual actualmente se está dinamizando.

El estudio se divide en dos fases: se inicia en una primera fase con la evaluación curricular a través del modelo de evaluación CIPP, su autor Stufflebeam (1971), afirma que este modelo se enmarca en aspectos confiables y reales producto de los datos obtenidos y proporciona información eficaz para la toma de decisiones y una segunda fase donde se diseñó e implementó el plan de mejoramiento para intervenir la situación problema.

Las técnicas e instrumentos empleadas para la recolección de datos fueron a) Análisis documental que tiene como instrumento una rejilla de verificación, b) Observaciones de clases con una rúbrica como instrumento, c) entrevistas a grupos focales, cuatro grupos conformados por: directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes quienes responderán un cuestionario de preguntas en las entrevistas en grupos en donde participaron: 30 estudiantes, 9 padres de familia, 12 docentes y 5 directivos y d) Encuestas dirigidas a docentes y estudiantes, 60 en total quienes responden una guía de preguntas.

Esta investigación evaluativa al utilizar el método de investigación-acción resulta una experiencia docente satisfactoria ; mientras que otras investigaciones científicas comienzan con un problema teórico, la investigación acción inicia con uno real y práctico respaldado en concepciones teóricas que la sustentan; nacen de necesidades y problemas reales del contexto educativo que inciden en su quehacer diario, como lo afirma McKernan (1999) “el propósito de

la investigación acción, en comparación con gran parte de la investigación tradicional o fundamental es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes con los profesionales en ejercicio” (p. 24).

La investigación-acción resultó pertinente para este estudio porque el problema que se arraiga en el currículo de la institución es real y se deberá conceptualizar para buscar mejorar su efectividad y la de las prácticas de aula, teniendo en cuenta entre sus acciones las necesidades del contexto. Una gran ventaja para el estudio es que los integrantes del equipo investigador son docentes y directivos de la institución, quienes evidencian y viven a diario la problemática existente. Para ellos resulta una preocupación colectiva que amerita una la solución urgente apoyada en el concurso de todos e incluye involucrara la comunidad para la toma de decisiones, que poco a poco lo viene haciendo de una manera gradual.

Los resultados de la evaluación del currículo de la Institución Educativa INEM, a través del modelo CIPP, son un antecedente significativo que la enmarcan en aspectos confiables, reales producto de los datos obtenidos, la fidelidad de los resultados nos permite la consecución de los objetivos que repercuten positivamente en la escuela y en todo su contexto. Una herramienta valiosa que permitió identificar las problemáticas y dio la posibilidad de brindar soluciones.

Un proceso que permitió orientar la toma de decisiones, como lo afirman Stufflebeam y Schikfield (1987), la evaluación orienta la toma de decisiones y al perfeccionamiento con miras a comprender y solucionar un problema, cuando a través del proceso de identificar, obtener y facilitar información válida y descriptiva del valor y el mérito de las metas, la planificación, realización e impacto de un determinado objetivo.

Su impacto en la comunidad educativa fue positivo debido que cada estamento participó en la recolección de información, construcción y validación de los productos finales que lograron reconocer la importancia y utilidad de la participación democrática. La experticia adquirida a

través de esta evaluación curricular hace repensar el accionar como docentes y como participantes activos en los procesos que generan cambios que van más allá del aula.

Como consecuencia del análisis de los datos recolectados en la aplicación de las distintas técnicas, en concordancia con las fases del modelo CIPP, teorías y estudios que sustentan el estudio realizado, permitió establecer las siguientes conclusiones: Los elementos del horizonte institucional en cuanto a la Visión, Misión, valores institucionales, perfil del estudiante no son evidenciados por la comunidad educativa tal como lo demuestran las técnicas aplicadas.

Hay documentos y testimonios que certifican la existencia de los componentes de misión, visión, valores y perfil estudiantil los cuales hacen parte del horizonte institucional, pero estos no atienden a las orientaciones ministeriales establecidas en el Decreto 1860 (1994)

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. (Art. 14)

Lo descrito anteriormente, podría interpretarse como una falta de apropiación de los elementos del horizonte institucional debido a que no fueron construidos de manera colectiva si no estuvo la responsabilidad en manos de pocos, es decir, la participación no fue el eje motor de la construcción de este aspecto curricular. Por otro lado, existe desconocimiento de estos elementos hasta tal punto que los estudiantes manejan un perfil personal de acuerdo a su percepción y otros a la modalidad en que se encuentran.

Existe poco trabajo en equipo con relación a la construcción de componentes curriculares bases para la alineación lo que hace evidente una cultura institucional individualista y una visión de liderazgo cerrada en donde se necesita delegar responsabilidades, Se necesita constituir un grupo base que lidere procesos de transformación, que constantemente esté asumiendo una

postura investigativa para enriquecer las mejoras con los cambios o nuevas posturas que se van generando con los cambios en la educación y las necesidades de la comunidad.

El modelo pedagógico que representa la columna vertebral de los procesos encaminados a la labor de la enseñanza- aprendizaje, no debe estar solamente establecido en el documento PEI, sino que debe ser coherente y estar articulado con las necesidades de los estudiantes, del contexto y con el horizonte institucional pero como ellas aún no se han establecido se evidencia una desarticulación y la descontextualización entre estos elementos.

En la fase de insumo se evaluó el currículo diseñado: las mallas curriculares por áreas, asignaturas, niveles y grados enfocadas en las competencias, metodologías y procesos de aprendizaje requerido para la selección de los contenidos de acuerdo a las necesidades de cada programa. Los resultados obtenidos con relación al modelo pedagógico fueron relevantes, aunque existe en la institución, este no responde a las necesidades del contexto y de la comunidad educativa.

Además, no se evidenció la existencia de documentos, ni instrumentos que muestren la ruta metodológica que se utilizó para seleccionar los contenidos de las mallas curriculares y la manera de articularlos con las necesidades del contexto, una ruta clara y específica que de cuenta de los tipos e instrumentos de evaluación que se utilizan, ni se encontraron criterios institucionales que concrete el cómo, cuándo, porqué y para qué evaluar, atendiendo al modelo pedagógico.

Existe un trabajo en equipo por áreas disciplinares, pero no existe apropiación del modelo pedagógico y no se evidencian unas estructuras curriculares que atiendan a las necesidades del contexto institucional. Se evidencia secuencia y articulación con los referentes legales del MEN pero no tienen coherencia y pertenencia con el modelo pedagógico descrito en el documento PEI, ni con las competencias básicas y específicas, pues no se evidencian las competencias necesarias para el desarrollo del saber ser, saber hacer y saber convivir.

En la fase de proceso del modelo de evaluación CIPP, se revisó la ejecución del currículo diseñado, donde se contrastó la coherencia entre el currículo diseñado con el enseñado, hallándose debilidades en su implementación y en la utilización de los recursos adecuados. En la evaluación del proceso se concluye que: Existe desarticulación del modelo pedagógico con las prácticas pedagógicas debido a la falta de apropiación de la comunidad educativa. Este debe verse reflejado en los diferentes componentes del currículo tanto el diseñado como en el enseñado, para que se produzca una cultura institucional propia en donde se evidencie de manera constante el tipo de individuo que quiere formar la institución y la sociedad.

Además, en concordancia con lo que establece esta ley no incorporan la metodología y el tipo de evaluación para cada nivel descrito en el currículo, es decir, no atiende esta disposición, lo que deja claro la falta de direccionamiento estratégico, la falta de participación de los estamentos de la comunidad, el trabajo en equipo que realmente permita direccionar los procesos curriculares de manera acertada. Sin embargo, se conocen y se tienen en cuenta las directrices curriculares para planear y ejecutar las prácticas de aula y en cuanto a las mallas y planes de estudio estas se ajustan a los referentes legales, lineamientos curriculares y directrices institucionales.

La metodología y los procesos que se siguen para la selección de los contenidos por asignaturas/niveles y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas), específicas de los y las estudiantes que se obtienen a través de las diferentes técnicas de investigación aplicadas, se concluye que no se organizan con profundidad actividades relacionadas con la realidad concretas de los estudiantes.

La evaluación de la fase de producto del modelo CIPP permitió conocer el grado de satisfacción de toda una comunidad educativa y visualizar la motivación que poseen para ser partícipes de cambios para el mejoramiento institucional que apunte a la calidad, en esta de

evidenciaron falencias en las rutas de formación, acompañamiento, seguimiento y control para procesos académicos, pedagógicos y convivenciales, igual que en el uso de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades del contexto. También, se encontraron debilidades en la articulación de los componentes curriculares y en los procesos de exploración vocacional para el desarrollo de las modalidades.

Es relevante, destacar la importancia de escuchar las voces de todos los actores involucrados en los procesos del cambio educativo y tener en cuenta sus necesidades para iniciar con bases sólidas la reconstrucción de un currículo alineado y apropiado a la realidad institucional, que llene las expectativas de toda la comunidad, visualizadas en resultados coherentes y articulados con la cultura institucional para alcanzar la calidad educativa.

Lo anterior, nos lleva a reflexionar sobre el hecho la participación y el trabajo en equipo en las instituciones, las cuales bajo un direccionamiento estratégico bien liderado, deben crear los espacios y escenarios necesarios para que todos los estamentos de la comunidad participen de manera activa en las decisiones de la vida institucional. De esto depende en gran manera que los procesos institucionales que se llevan a cabo sean exitosos, que todos insistentemente asuman la mejora como una cultura de trabajo diario, trabajando conjuntamente en la búsqueda de la mejora continua.

Desde la gestión directiva se debe asumir un liderazgo que empodere y oriente procesos como lo establece el MEN (2008) en la Guía 34, cuando define que: el direccionamiento estratégico: “(...) establece el fundamento filosófico y la proyección de la institución que dan sentido y orientan los planes y proyectos institucionales. La apropiación de este direccionamiento y el establecimiento de metas colectivas deben servir de guía a la acción institucional” (p.21). Es así, como el Horizonte Institucional se construye con los aportes de la comunidad educativa pensado desde la visión del trabajo colectivo guiado de manera apropiada y sistemática

La gestión del líder en este caso el rector en cabeza de un equipo de trabajo, es de gran ayuda como orientador e intermediario de todos los estamentos de la comunidad para lograr que la construcción, actualización o diseño del PEI y en especial de los elementos del currículo como: el horizonte, modelo pedagógico, planes de estudios, sean rediseñados de manera concertada mediante el trabajo en equipo y atendiendo a las necesidades, sugerencias y recomendaciones que la comunidad en general pueda aportar además, que esto se evidencie en un estudio de necesidades real.

La institución inició sus primeros cambios al repensar el tema de la evaluación, dejando a un lado la evaluación técnica tradicional que genera resultados poco reales basados en subjetividades y pensamientos individuales. Cambió a una cultura institucional donde se empieza a visualizar la evaluación como una investigación, donde se obtengan datos precisos de las áreas débiles detectadas que se necesitan fortalecer y a partir de ello se pensó en una ruta de mejoramiento para ser intervenidas exitosamente.

Las mallas curriculares, planes de áreas y proyectos son una fortaleza en la institución en cuanto a que se ajustan a los requerimientos ministeriales básicos, Para la evaluación se crearon equipos de trabajo por áreas para buscar su diseño, organización y unificar criterios como lo expresa Ávila (1999):

(...) los equipos de cada una de las áreas curriculares, los maestros de los diversos niveles, preescolar, básica y media enfrentan el reto de crear consensos básicos en torno al currículo de modo que los planes sean ampliados y enriquecidos mediante la reflexión pedagógica. (p. 5)

Además, atendiendo a las prácticas que se deben gestar dentro de la Institución educativa es importante replantear la cultura institucional para que en las prácticas de la comunidad educativa se produzcan cambios frente a la forma de participación en la construcción de los componentes

del currículo y en el caso específico del Horizonte Institucional detectado como un área de mejora.

Otro hallazgo en relación con la evaluación curricular realizada, es la existencia de un modelo pedagógico en el documento PEI y confirmado por intervenciones en las entrevistas realizadas, llamado Cognitivo-constructivista, el cual muestra poca claridad, está planteado de manera muy general; no se encuentran documentos que expliquen cómo se escogió este modelo, por qué es el más apropiado para la institución, no se evidencia ningún documento que dé cuenta de un estudio de necesidades para la escogencia del mismo.

La apropiación del direccionamiento, el establecimiento de metas y las rutas colectivas son guía de la acción institucional, si hay deficiencias en estos aspectos no habrá coherencia en los procesos del diseño curricular en relación con las necesidades y metas institucionales. De tal forma que los problemas de convivencia llegan a afectar el rendimiento académico en la institución. La falta de exigibilidad en el cumplimiento de las normas y la disciplina tradicional, producen desmotivación en tanto los estudiantes, docentes y padres de familia y comunidad en general.

Después, de haber desarrollado la evaluación curricular en las cuatro fases sugeridas por CIPP se diseña e implementa el plan de mejoramiento. Sus productos formales son dos; el primero es un documento de estudio de necesidades institucional que contiene la metodología e instrumentos utilizados para su realización. El segundo es el plan de mejoramiento para el rediseño del modelo pedagógico.

Este primer producto es un documento que fue elaborado en la colectividad institucional, aunque estaba dirigida por un grupo minoritario de directivos docentes y docentes se contó con la participación de los estamentos de la comunidad educativa. Aunque existen variadas metodologías para elaborar estudios de necesidades teniendo en cuenta su pertinencia se escogió

el propuesto por Huerta (2006) en el que parte de la creación de un grupo base para la dirección de este proceso construyendo un grupo colaborativo.

Se realizó un alistamiento que partió de la revisión de información existente en la institución que sirviera de referencia para iniciar este estudio, posteriormente se examinaron los sistemas de información del MEN de donde obtuvimos información valiosa al explorar la normatividad vigente en cuanto a este componente, leyes, decretos, resoluciones, se realizó una encuesta a los egresados. Es importante, señalar que se consultó a un grueso número de egresados interesados en contribuir al mejoramiento de la institución a través de una encuesta virtual, partiendo del hecho que hasta el momento no se les había tenido en cuenta en decisiones institucionales.

Posteriormente, se realizaron consultas a los estudiantes, padres de familia por medio de entrevistas a grupos focales y encuestas. El área de sociales realizó un estudio socio- demográfico y se analizaron los resultados del ICSE en los dos últimos años (2015 -2016); sin embargo se dejó por fuera la incorporación del Plan Educativo del Municipio, la parte de formación técnica de la media teniendo en cuenta la diversificación de la institución, marco de cualificación de la educación terciaria. Este estudio de necesidades lo realizamos como un trabajo interno de la institución, pero hay que enriquecer este estudio con las tendencias antes descritas.

En el proceso de construcción de estudio de necesidades se evidenció el trabajo en equipo, los aportes de las diferentes áreas a la consecución del objetivo final, la participación de la comunidad educativa y el liderazgo. Estas son herramientas que van mejorando el clima organizacional de la institución que vislumbra enriquecimiento de saberes y que pone en manifiesto una cultura encaminada a fortalecerse.

Teniendo en cuenta que este estudio de las necesidades resultó pertinente y de mucho valor para los procesos curriculares que se intentan mejorar en la institución partiendo que según Cajiao (2008)

(...) la pertinencia se relaciona con las necesidades de la sociedad, especialmente en su aspecto productivo, pretendiendo adecuar lo que se ofrece desde la educación formal a la demanda potencial del mercado laboral. De allí provienen muchas orientaciones de política pública relacionadas con el diseño de programas académicos de corte técnico y tecnológico, así como la orientación que debería darse a ciertas áreas del conocimiento como la matemática, el aprendizaje del inglés o el énfasis en las llamadas competencias laborales. (p. 23)

Todo lo anteriormente analizado desde el punto de vista del direccionamiento estratégico, se trata que este dé sentido y orientaciones a lo que se construye en comunidad relacionado con a esto MEN (2008) enfatiza el porqué de “la apropiación de este direccionamiento y el establecimiento de metas colectivas deberán servir de guía a la acción institucional” (p.21). Fortaleciendo la cultura institucional en el marco de la participación democrática, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Para iniciar procesos de mejora continua, se requiere de un cambio en toda la institución, ya que para obtener el éxito es necesaria la participación de todos los estamentos institucionales, lo que en nuestro caso fue un limitante en un principio ya que todos los actores no tuvieron la misma disponibilidad para que se desarrollaran las acciones a todo nivel con el tiempo y las evidencias con datos precisos de la evaluación curricular en donde la comunidad participó y se fue creando un clima de equipo que demostró interés por continuar este proceso de cambio.

Cuando el mejoramiento se concentra en un área específica de la institución educativa, se pierde la perspectiva de la interdependencia que existe entre todos los otros procesos de la institución, ya que se enfocan el esfuerzo para las actividades de esa área de mejora. Existe el riesgo de un desequilibrio, al no abordar las otras áreas de mejora que surgieron de la evaluación curricular; sin embargo, contamos con un equipo de calidad que tiene la misión no solo intervenir

las demás áreas de mejoras sino de hacer un trabajo correlacionado que se observe como un todo a pesar de su individualidad y no como una fracción, dejando de visualizar la relación entre ellas.

En el proceso de construcción de los elementos del Horizonte Institucional se evidenció organización, planificación, un sistema de comunicación efectivo, participación, trabajo colaborativo, cultura de colaboración, disponibilidad de los miembros de la institución, motivación frente a la mejora en beneficio de la comunidad, responsabilidad frente a los retos y compromisos y actitud positiva frente al cambio con una visión diferente al dejar a un lado la zona de confort que durante años nos detiene frente al mejoramiento continuo.

Todas estas acciones visualizadas frente a las tareas que se generaron dentro de la escuela para el mejoramiento de esta área específica son la base para expresar que hay posibilidades de mejorar un componente curricular importante como lo es la comunicación, que el fundamento de la institución se debe fundamentar en el trabajo cooperativo, ahondar en una cultura colegiada propia en la que se demuestre identidad institucional.

Sobre el trabajo en equipo especialmente entre docentes se comprobó que en colectividad es más fácil construir procesos de mejoras, apuntando a crear una identidad institucional basada en la interacción con el otro por medio de comunidades de aprendizajes que favorezcan a que la cultura sea colegiala y no balcanizada e individualista. En este aspecto el plan de mejoramiento, aportó la conformación de un equipo de mejora o calidad que contribuyó en gran manera a poseer la experticia en Planificación estratégica y operativa.

A través de las comunidades de aprendizaje se empoderó a los docentes para liderar grupos con contribuciones positivas, a creer en el talento humano que existe en la institución, los docentes ven que sus prácticas mejoran y cambian a partir de la evaluación de la misma, con una mirada más objetiva y crítica se muestran dispuestos a asumir retos de innovación y

cambio, están motivados y se comprometen con el desarrollo de cada una de las acciones de mejoramiento.

Este estudio no resulta ser un producto acabado especialmente cuando en la institución se están construyendo otros procesos de mejora, para ello se debe continuar con la intervención de las otras áreas de mejora; entre esta modelo pedagógico para mantener altas expectativas por la evaluación. No de una técnica sancionatoria que se basa en meras especulaciones, y subjetividades, en donde se oculta la realidad, con el único propósito de cumplir con alguna formalidad o legalidad; se trata de darle a la evaluación un sentido más profundo, investigativo que inspire repensar el papel del docente dentro del horizonte educativo.

La implementación del plan de mejoramiento para la adopción del modelo pedagógico producto de la evaluación curricular, requiere después de referenciar todos estos aportes y desde varias experiencias, explicitar los fundamentos teóricos que orientaron el trabajo realizado; razón por la cual se presentan a continuación los referentes teóricos que permiten darle sentido y forma al trabajo pedagógico, propiciando innovaciones conceptuales, metodológicas y actitudinales que se buscan al mejorar la calidad de la educación institucional.

El estudio de profundización que se realizó representa una estrategia de evaluación y de mejoramiento significativa, para la valoración del currículo institucional intervenido para optimizar los procesos que sustenta la práctica educativa y los elementos que subyacen a esta a través del modelo de evaluación CIPP, (Contexto-Insumo -Producto y Resultado). Tiene el propósito de validar y comprobar de manera sistemática y científica su estado real a fin de elaborar e implementar un plan de mejoramiento que impulse el perfeccionamiento mediante la intervención del área de mejora: adopción del Modelo pedagógico a las necesidades del contexto.

La teoría que se formula a continuación está estructurada por las temáticas abordar : currículo sus concepciones y fundamentos, tipos de currículos,, formas de representarlo para llevarlo a la

práctica, modelos pedagógicos haciendo énfasis en el modelo socio-cognitivo como parte esencial de la fundamentación del plan de mejoramiento y de la consistencia interna del rediseño curricular.

4.2.1 El currículo, eje articulador de las prácticas educativas.

A el currículo, según Gimeno (1995) se le han asignado a través del tiempo diversas funciones; el de regular, junto con otros conceptos derivados de él, como el grupo, clase, grado y método pedagógico y el de unificar para evitar la libre determinación de lo que se enseña en cada situación. Esto podría llamarse la función social que desarrollaría este aparato llamado currículo. La estructura del currículo obedece durante mucho tiempo a un ordenamiento de los contenidos, que a su vez en forma intencional determinaban lo que se debía aprender o no por los que en él participan.

Existe lo que se ha denominado dimensiones estructurantes del currículo que se establecen por la fuerza del hábito, conformado por las tradiciones en la organización escolar, la regulación de las autoridades, los materiales curriculares y en la formación y procedimiento de selección de los docentes, tomando tintes diferentes de acuerdo a la conjugación de estas dimensiones. Por esto, Gimeno (2008) afirma que “el currículo es un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones que siguen opciones y se proceden por orientaciones que no son las únicas posibles”.

Al respecto, se consideraba la selección de los contenidos dentro del currículo como una labor subjetiva, ya que involucra a seres humanos complejos en su conjunto; llenos de intereses, modelos o formas sociales, valoraciones distintas del conocimiento y diversas formas

de afrontar de las responsabilidades. Actualmente, la evolución conceptual que ha tenido la teoría curricular es notable debido a la relevancia que tiene como eje articulador de la escuela.

De acuerdo a lo expresado por Iafrancesco (2003), son los principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y proceso de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad y el entorno y los medios de que se vale para desde estos principios lograr la formación integral de los educandos.

En Colombia, según lo que establece la Ley General de Educación 115 de 1994

El Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Art.76)

En nuestro país la concepción de currículo, como marco curricular legal es vista desde la parte instrumental y en las instituciones significa cumplir con la ley y las orientaciones impuestas sin realizar un juicio crítico del porqué de estas exigencias.

A continuación se mencionan autores que sustentan nuestra concepción sobre el currículo, teniendo en cuenta que el currículo refleja la ideología que la sociedad en la que se inscribe y que aspira a reproducir. De acuerdo a lo expresado por Johnson (citado en Gimeno y Pérez ,1993), “El currículo es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción” (p.169). De igual manera, Aparcana (2014) esboza su pensamiento sobre las diversas conceptualizaciones del controvertido término visto desde las siguientes perspectivas:

- El currículum como base de experiencias formativas; teniendo en cuenta las preocupaciones psicológicas, humanistas y sociales, el curriculum aparece como un

proyecto culturalizador y socializador de la institución escolar, teniendo en cuenta los procesos cognitivos del alumno donde se presenta como experimental y abierto a diversos fines sociales. Lo importante del currículo es la experiencia, la recreación de la cultura a partir de la vivencia del sujeto.

- El currículum concebido como un plan integral para la enseñanza- aprendizaje, teniendo cuenta una selección y ordenación de contenidos, elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje. No se resume a una lista de conocimientos o a una declaración de intenciones de que el alumno debe saber, sino que es el producto de un método para tomar decisiones racionales.
- El currículum visionado como un proyecto práctico de elaboración colectiva, en la tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusiones críticas y pueda ser llevado efectivamente a la práctica, implica no sólo contenido, sino también un método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones educativas.

Para Gimeno (1995) el currículum es una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica.

Se referencia además en este capítulo de la postura adoptada por Carrillo, Mercado y Vanegas (2017) quienes que desde su punto de vista aportan su concepción de este término:

(...) que el curriculum es un proyecto que centra su objetivo en la formación integral del individuo, basándose en estrategias, metodologías y principios, ajustados a la realidad y necesidad de los educandos, así como deben estar ajustados a la realidad de la institución educativa, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos y el horizonte institucional. No obstante, se debe tener en cuenta que todo currículo debe estar estructurado o guardar coherencia con un modelo pedagógico determinado. (p.25)

Por lo tanto, se concluye que el currículo, es una reflexión permanente guiada sobre la práctica y el conjunto de experiencias formativas que se desarrollan al interior del acto pedagógico, que guardan relación con los aspectos pedagógicos, psicológicos y culturales, encaminados a la consecución de la formación integral de los educandos. Y que como todo propósito educativo debe ser organizado planificado validado y evaluado.

4.2.2 Elementos del currículo.

El currículo está compuesto por una serie de elementos o componentes que interactúan proporcionando unos resultados o productos que dependiendo de su enfoque, de las diferentes concepciones y definiciones de currículo que se asuman así varía la cantidad de elementos que se señalen, por ejemplo Taba (Como se cita en Vélez y Terán, 2009), establece que se debe llevar un orden para elaborar un currículo más consciente y planeado y más dinámicamente concebido. Así, para el diseño del curricular plantea siete pasos:

El primer paso es el diagnóstico de necesidades, permite definir cómo debe ser el currículo para una población determinada. El segundo paso se refiere a la formulación de objetivos claros y amplios que brinden una plataforma esencial para el currículo. La selección del contenido constituye el tercer paso. El cuarto paso es la organización del contenido. La selección de las actividades de aprendizaje conforma el quinto paso.

El sexto paso, se compone de la organización de las actividades de aprendizaje, consiste en el establecimiento de los contenidos y las estrategias de aprendizaje para la formación de conocimientos, actitudes y sensibilización. La determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y los medios para hacerlo, integran el séptimo paso. En este paso se deben hacer planes que contesten preguntas sobre la calidad del aprendizaje; la consecución de los fines de la

educación; y la certeza de compatibilidad entre las metas, los objetivos y lo que los estudiantes han pretendido. Juzgar la organización curricular y las experiencias ofrecidas para el alcance de los objetivos

Otro tipo de descripción nos ofrece Rosado (2015) al definir el currículo como un “todo en sí mismo” (párr. 1), un sistema, con componentes que se relacionan entre sí y con el contexto mayor en que se implementa de manera simultánea y abierta, esta interpretación se basa en las directrices de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Esta definición, reconoce como componentes del currículo a todo aquello que permite su movimiento y su dinamismo. La tradición nos permite afirmar que el currículo debe alinearse con cuatro preguntas cuya respuesta están íntimamente relacionadas entre sí y con el contexto:

¿Qué incluir en el proceso enseñanza-aprendizaje?

¿Cuándo abordar esta enseñanza-aprendizaje?

¿Cómo abordar esta enseñanza-aprendizaje?

¿Qué, cómo, y, cuándo evaluar el aprendizaje?

Dichos componentes organizan un entramado curricular que dan cuenta de relaciones macro, meso y micro que según Posner (2005) citado por Rosado (2015), puede incluir los siguientes:

- El alcance y secuencia: describe al currículo como una matriz de objetivos asignados a los grados (secuencia) y agrupados de acuerdo con un tema en común (el alcance).
- Los programas de estudio: presenta un plan que suele incluir fundamentos, temas recursos y evaluación.
- El esquema de contenido: indica una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquema.
- Estándares: Una lista de conocimiento y habilidades requeridos por todos los estudiantes al

terminar su proceso académico como los definidos en los documentos de estándares. Los libros de textos también como elementos curriculares los constituyen los materiales educativos usados como guías para la enseñanza en el salón de clases.

- La ruta de estudio, que son una serie de cursos o niveles que conforman el programa y que lo estudiantes deben completar y experiencias planeadas que son todas las experiencias académicas, atléticas, emocionales o sociales, que los estudiantes experimentan y que han sido planeadas por las escuelas.
- Un currículo sólido conduce a la concreción de unas metas definidas de aprendizaje en la institución, porque posee un esquema definido que servirá de andamiaje para trasladar de la teoría curricular a la práctica educativa y orientar la enseñanza dando fundamento al contenido formativo. En la práctica la consistencia interna del currículo permite saber si se están alcanzando los fines de la educación.

4.3 Consistencia interna del currículo

Cuando se habla de la solidez en el currículo nos referimos a la consistencia que debe tener según Ruiz (1998) se pondera la relación interna de los elementos que conforman su estructura curricular; su solidez, complementariedad o su ausencia, repetición, semejanza y analogía.

Debe existir un alto grado de articulación entre los rasgos del perfil del estudiante con las necesidades del contexto; entre los diferentes niveles del sistema de objetivo que respondan a la gradualidad y alcance de los estándares curriculares; entre las unidades curriculares que conforman un eje curricular.

La consistencia interna de un currículo se estudia a través de categorías de tipo cualitativo y cuantitativo entre las que se encuentran según Inciarte y Canquiz (2001):

- La consistencia y coherencia entre los elementos estructurales del currículo.
- Desviación de la cobertura que debe tener el currículo.
- Pertinencia de las unidades curriculares.
- Determinar las variables de control en la ejecución curricular.

Los componentes básicos para que exista la consistencia interna del currículo según diversos estudiosos (Ruiz, 1998; Martínez, 2006; Pérez, 2000; De Miguel, 2005) son: que exista coherencia, pertinencia, que se alcance la cobertura que se propuso, cuando no se tiene densidad curricular, cuando existe eficiencia, cuando tienen efectividad producto de la eficacia y productividad. Los anteriores criterios se analizarán a continuación.

Coherencia y pertinencia: tanto interna del ámbito del propio Plan de Estudios, que recoge la sustentabilidad teórico-formal de los procesos de formación académica, como externa, ámbito que articula las concepciones pedagógicas de los docentes y las audiencias involucradas en los procesos de conocimiento y aplicación del currículum. Se entiende por coherencia la relación entre: los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; ya sea que atiendan la solución de problemas prácticos, como de índole científico-técnico.

Se destacan dentro de este aspecto los vínculos que existen entre los fines o metas institucionales de formación, y los problemas sociales y/o académicos. Una institución de educación cuyos planes y programas están fuertemente vinculados al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia, será de mejor calidad que aquella que proponga planes y programas obsoletos o desvinculados del contexto (Inciarte y Canquiz, 2001).

Una institución de educación será de calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los

niveles de aprendizajes, destrezas, actitudes y valores aprendidos y establecidos. Esta dimensión se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen a sus resultados y productos finales. Tal dimensión establece vínculos entre procesos, resultados y productos. Aquí se incluyen además los procesos de apoyo a los estudiantes como elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento en la organización del estudio, entre otros (Blanco, 2010).

Esta dimensión asume un doble propósito: por una parte, le interesa vincular los recursos aplicados al desarrollo de los procesos. Por otra, su interés radica en relacionar los procesos y los resultados alcanzados. Para algunos autores es llamada también, congruencia; se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano por una institución de educación superior.

Por lo tanto, debe existir coherencia entre los estudiantes que ingresan, los recursos físicos con que se cuenta, las políticas institucionales de formación, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes del proceso formativo y los propósitos y objetivos señalados en los planes y programas, entre otros. Para validar si existe coherencia y pertinencia del currículo institucional con los planes y programas, se deben especificar cada cuánto será necesaria la actualización de los planes de cada área desde una perspectiva democrática y participativa, siguiendo la ruta teórica señalada en los principios declarativos e institucionales definidos en su PEI y por las autoridades que dirigen y rigen la formación académica que ofrece la institución.

La Pertinencia según Inciarte y Canquiz (2001) es el grado en que los resultados atienden a lo requerido por cada uno de los ámbitos curriculares. La pertinencia es sinónimo de actualidad filosófica, científica, académica, social, profesional, laboral, institucional. Existen unas condiciones necesarias para la consistencia interna el currículo institucional en cuanto al término referido: debe existir una contextualización entre el currículo con la filosofía declarada en el PEI,

con el avance de la ciencia y la tecnología del área del conocimiento, de la oferta curricular con la demanda social, de la formación profesional y los problemas sociales, de la formación profesional con la oferta laboral, de la oferta con las posibilidades institucionales y de las unidades curriculares con el Perfil del estudiante.

(...) la falla en la cobertura se presentan cuando el currículo abarca más allá de lo sustantivo para la formación, ganando espacio lo adjetivo, superfluo y aumentado, invirtiendo la institución innecesariamente el número de horas y de unidades. A este fenómeno se le denomina frondosidad curricular. (p.9)

Cuando hay exceso de contenidos en el desarrollo de una unidad curricular, con respecto a los objetivos; cuando hay exceso de extensión en un eje curricular, con respecto a los objetivos. Esto produce un exceso de unidades curriculares y horas de clase.

Al fenómeno de Reiteración se le conceptualiza como la repetición de objetivos, contenidos y experiencias de formación causando desperdicio en el proceso y contribuye a la densidad curricular. Una de las formas de no caer en este activismo infructuoso, es estar vigilante de los porcentajes de objetivos repetidos en varias unidades curriculares comparando siempre, diferentes áreas del conocimiento. Al igual que los porcentajes de contenidos repetidos en varias unidades curriculares.

Un programa es eficaz si logra los objetivos para lo que se diseñó, Garduño (1999) precisa en decir que una organización eficaz cumple cabalmente la misión que le da razón de ser. Por eso se hace necesario precisar lo que constituye su misión y los objetivos tanto estratégicos y de aprendizaje de los estudiantes. Particularmente Inciarte y Canquiz (2001) definen eficacia como el logro de las intenciones propuestas por el proceso curricular. Por lo tanto necesitamos

estipular que un objetivo bien definido explícita lo que se busca generar, incluyendo la calidad de lo que se propone.

Es necesario, tener en cuenta que un objetivo delimita el tiempo en que se espera generar un determinado efecto o producto. Por tanto, una iniciativa, un programa resulta eficaz si cumple los objetivos esperados en el tiempo previsto y con la calidad esperada para Ruiz (1998) es eficaz si se caracteriza por la capacidad para seleccionar y usar los medios más efectivos y de menor desperdicio con el fin de llevar a cabo una tarea o lograr un objetivo o propósito. Se refiere a eficiencia interna cuando el objetivo o el logro, a que se refiere son internos al servicio que se ofrece. Por ejemplo, la eficiencia interna en un sistema educativo es analizada con base en los procesos: enseñanza aprendizaje, repetición y deserción escolar.

La eficiencia externa corresponde al análisis del cumplimiento de objetivos o logros que son consecuencia esperada del servicio que se ofrece; pero, que se producen en ámbitos externos al de la iniciativa que se analiza. Por ejemplo, para el caso educativo, la eficiencia externa se referiría al logro de objetivos relacionados con el futuro de los egresados: su productividad, su actuar como padres de futuras generaciones, su responsabilidad cívica o ciudadana e impacto.

La eficiencia y la efectividad son dos adjetivos de naturaleza cualitativa, ambos aplicables a los procesos. Blanco (2008) afirma que es importante entender, que la eficacia no es un defecto, no es una coincidencia, ni se da por el azar. Depende de seguir los lineamiento y sentido de la planificación, la cual debe ser flexible, pues existen variables influyentes, especialmente las del entorno que producen cambios que de no poderse actuar en ellos podrían producir el fracaso, en estas contingencias donde la eficacia se impone La Productividad hace referencia obtención de resultados en el tiempo y con la cantidad y calidad prevista.

Estas cualidades internas del currículo se fortalecen con el enfoque por competencias aplicado al currículo, ya que permiten al estudiante aplicar un aprendizaje en nuevos y variados

contextos o situaciones de aprendizaje, movilizando variados recursos para su aplicación en la generación de soluciones de problemas u opciones frente a un reto.

4.4 Enfoque curricular

Teniendo en cuenta lo anterior, con respecto al análisis de las distintas conceptualizaciones de las teorías curriculares, se presenta la clasificación de dos autores sobre tipos de currículos. George Posner, de la Universidad de Cornell (USA) en su libro *Analyzing the Curriculum* traducido al español como *Análisis Curricular* en el año 2005. Y el segundo autor Elliot Eisner en su libro *Diseño Curricular Problemático: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica* publicado en 1992. Estos son sus tipos de currículo:

En primer lugar Posner (2005) propone una categorización que permite hacer visibles por lo menos 5 tipos de currículos, ellos son:

Currículo oficial: documento formal que es la base para el desarrollo para las actividades académicas. Orienta tanto a directivos, docentes como a los administrativos en todo lo referente a lo que es planes de clase, programas académicos, lo que permitirá conocer cómo está estructurado este currículo, considerado oficialmente, lo que se debe manejar en todas las instituciones educativas.

Currículo operacional: Siguiendo a Posner (2005) contiene lo aprendido por el estudiante. Es medido por el docente. Aquí se va ver reflejado los conocimientos actuales que los estudiantes tienen a partir de la enseñanza de sus docentes, siendo necesario que los docentes manejen metodologías, estrategias, técnicas o instrumentos para garantizar una verdadera educación en sus

estudiantes. También es denominado currículo pertinente, son las prácticas reales de la enseñanza.

Currículo oculto: Son actitudes son normas, son valores que no se ven reflejados en los contenidos educativos o en el currículo oficial, sino son acciones que los estudiantes tienen desde sus hogares y también viene a la institución educativa con conocimientos previos desde su entorno familiar o social, y lo demuestran en sus acciones diarias dentro del aula entre sus compañeros y compañeras de la institución educativa. Posner (2005) lo llama como el conjunto de valores o normas institucionales no reconocidas abiertamente, pero desarrolladas de manera implícita por los docentes o los estudiantes. Es decir, por medio de las prácticas cotidianas en el aula y en la institución educativa.

Este currículo se refleja en ciertos valores y normas que no se hacen explícitos, pero que sí generan aprendizaje en los estudiantes. Por ejemplo, cuando las decisiones que afectan a los estudiantes son tomadas por adultos sin ni siquiera haberlos escuchado, los estudiantes aprenden que sus perspectivas y puntos de vista no son realmente valorados por los demás, así esto último nunca se haya dicho explícitamente. Este aprendizaje ocurre, en muchos casos, sin que los adultos se lo hayan propuesto.

Currículo nulo: Comprende valores y principios que no están incluidos en otros currículos. Valores actitudes que los estudiantes poseen pero que no se les toma en cuenta en los diferentes currículos, no están reconocidos en los planes y las estrategias de la escuela. Son los temas considerados como superfluos o sin trascendencia aparente.

Currículo extra curricular: El currículo extra curricular según Posner (2005) autor en el que se ha apoyado esta definición, considera que es aquel donde los estudiantes puedan tener alguna actividad fuera de la escuela. El currículo extra curricular es de carácter voluntario y son las experiencias planeadas que son externas al currículo oficial. Brinda información a padres e hijos

sobre las diferentes actividades extracurriculares que existen a fin de que juntos puedan hacer mejor elección en su tiempo libre. Los estudiantes tienen asignaturas determinadas, realizan actividades académicas, deportivas, artísticas.

En la institución se presentan estos cinco tipos de currículo, el currículo oficial que el descrito en el PEI, el que traza los directrices desde la teoría, el currículo operacional el que se concreta en el aula de clase que para nuestro caso posee un sinnúmero de enfoques distintos para realizar la tarea docente, en el oculto se muestran todos los valores que circundan la institución o lo llamando cultura institucional que aunque no es visible produce comportamientos y conductas que afectan el aprendizaje de los estudiantes, nulo o extracurricular en la realización de tareas escolares, capacitación en otros escenarios distintos a la institución, entrenamiento deportivo y artístico.

Eisner (1992) menciona tres tipos de currículo que se dan en nuestra institución: El primero es el manifiesto o explícito, el segundo el oculto o implícito y el tercer tipo el nulo. El currículo manifiesto o explícito está constituido por todo aquello que la escuela ofrece en forma pública, para el cumplimiento de ciertos propósitos o planes manifiestos y públicos. Se trata entonces de la oferta educativa que la institución ha seleccionado cuidadosamente y que se concreta en un conjunto de objetivos educativos, planes de estudio, programas, textos escolares, guías didácticas, tareas y otras.

El currículo oculto está implícito en valores, actitudes, normas que se manifiestan al interior de la escuela. Es impreciso en oposición al explícito, es de mayor consistencia y penetración. El tercer currículo es el nulo, el autor citando a Giroux (1990) lo caracteriza como los valores que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula.

4.5 Currículo de la institución educativa INEM

Según Lago et al. (2014), para los años 1969 se crearon en Colombia los INEM, con un doble propósito; ampliar la cobertura a nivel del bachillerato y permitir a los estudiantes el desarrollo de las destrezas complementarias que les permita su inserción en el campo laboral.... todas las instituciones creadas en estos años tenían el sello del enfoque curricular técnico en sus programaciones.

Iafrancesco (1998) al describir la historia del currículo en Colombia, presenta la restructuración del plan de estudio en los recién creados institutos de educación media diversificada INEM donde se estructuraron tres áreas; cultura general, cultura vocacional y actividades extraclases, ya para los años 1970 al 1975 se incorpora el concepto de educación básica, dándose la flexibilidad de los planes y programas de estudio, se diversifica el ciclo vocacional en académico, pedagógico, industrial, agropecuario, comercial y de promoción social.

En esta misma época se autoriza la flexibilidad en los métodos, en los programas, en las formas de evaluación y en el cambio de modalidades del bachillerato, referente a esto Grundy (1991) al referirse al currículo técnico lo caracteriza de la siguiente manera “está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo, que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresadas en los objetivos originales” (p. 51) afirmando con esta expresión que la orientación o el enfoque de los intereses del currículo se centra en el control y manipulación del ambiente educativo.

Vale la pena destacar, que en la década de los setenta la idea del currículo de las instituciones educativas INEM, se presentaron como ejemplo en el Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, organizado por el CIUP en el año de 1986, donde se expuso evaluar estos currículos ya elaborados y puestos en experimentación, como nuevos currículos del nivel

primario y medio; se propuso la evaluación del currículo de secundaria de los INEM; como ejemplo de estudio de métodos y técnicas que puedan instrumentalizar el proceso enseñanza-aprendizaje, además se estudió la utilización y producción de materiales y equipos educativos empleados para cada ciencia, modalidad de estudio por área del conocimiento y de los métodos especiales utilizados para el abordaje de a cada una.

El currículo de las instituciones INEM, fueron elaborados bajo la modalidad de “instrucción programada” como método para la educación de masas, en este enfoque la visión del currículo era como un producto; un resultado preestablecido a través de unos objetivos seleccionados. Para este diseño curricular el acatamiento era obligatorio tanto para el docente como para el estudiante y el conocimiento era la autoridad en la educación.

Según la autora anteriormente mencionada, este tipo de currículo se sustenta teóricamente en las ciencias empírico -analíticas basado en la experiencia y la observación, que era propiciada a menudo por la experimentación. Aquí el estudiante es un actor pasivo. La crítica, la reflexión y la creatividad no se potencian y el docente es el que dicta la cátedra, es el que media en el conocimiento y no puede apartarse de los contenidos rígidos que imparte.

Más adelante, al entrar en la década de los 90 en el INEM comienza la era de la transformación debido a dos causas primordiales; la globalización que trae consigo la llamada sociedad del conocimiento que valora y busca desarrollarlo como principal recurso y exige a la educación responder a la relación que existe entre el currículo, el contexto y a las exigencias de formar estudiantes competentes capaces de movilizar sus habilidades y destrezas para acceder al conocimiento y al mismo tiempo, relacionarlo con sus experiencias.

4.6 Incorporación de competencias en el currículo.

El enfoque curricular basado en el aprendizaje por competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar en los estudiantes el manejo eficaz del conocimiento como herramienta indispensable para transformar su realidad. Este enfoque se preocupa por que el estudiante sea responsable de su aprendizaje a través de la metacognición: aprender - aprender, lo cual supone que el fin principal es enseñar a aprender al estudiante. Por esta razón se consideró pertinente este enfoque para la institución educativa objeto de estudio.

El término de competencias a lo largo de la historia ha tenido varios significados por ejemplo para Shomsky (1970) citado por Posner (2005) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas). A partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples connotaciones y desarrollo críticas y reelaboraciones, tanto en el campo de la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación.

En contravía a la propuesta de Chomsky, de considerar la competencia como algo interno, en la línea conductual, poco a poco cambió y se fue hablando de la competencia como un comportamiento efectivo ligado a lo cognitivo, a las habilidades y destrezas del ser humano. Hoy en día hay un sólido modelo conceptual de las competencias en una vía diferente y con un enfoque contextual aquí encontramos los aportes de la psicología cultural que tienen como principal representante a Vygotsky (1985) y que también, se han sido planteados por autores como: Torrado (1995).

Estos autores de la psicología cultural ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto, otros autores como Perrenoud. (1999), consideran que la competencia tiene diversos significados El, define una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos, sino que son contruidos al asociar varios recursos cognitivos complementarios con las experiencias.

Usar las competencias implica poner en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces complejos y organizados en redes, por ejemplo, se necesitan conocimientos lo suficientemente amplios para: analizar un texto y reconstruir las intenciones del autor; traducir de una lengua a otra; crear argumentos con el fin de convencer a un escéptico o a un adversario; crear una hipótesis y verificarla; identificar, formular y resolver un problema científico; detectar una falla en el razonamiento de un interlocutor; negociar y conducir un proyecto colectivo. Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; éstas utilizan, integran, movilizan conocimiento.

Actualmente, las políticas educativas en Colombia han delegado a la educación un papel fundamental para formar personas competentes y mejorar su capacidad para ser productivos en la parte laboral, generando en ellos el emprendimiento en pro de obtener beneficios e ingresos para sí mismos y satisfacer las necesidades de su entorno, además, sean productivos y puedan desarrollar acciones pertinentes en distintos contextos que impulsen el progreso de su región y del país. Estas exigencias requieren de una enseñanza basada en el desarrollo de competencias para lograr su desarrollo humano y social, centrado en fines educativos y valores relativos a la autonomía, solidaridad, transformación social, democracia, (Constitución y Ley 115 de Educación).

Lo anterior, implica apartar la educación de la errada concepción conductista e instrumental de las competencias laborales o para el empleo y trasladarla al concepto de destrezas que se aprenden por medio de entrenamientos producto de las experiencias adquiridas que buscan la eficiencia y efectividad para la competitividad del estudiante, de acto educativo y del currículo.

Se considera conjuntamente con el MEN (2006) que “competencia es un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos” (p.), vista como la capacidad de hacer una determinada tarea en un contexto particular, siendo esta la consecuencia de una experiencia. Competencia entonces sería la capacidad para actuar eficazmente en una situación definida, haciendo uso de los conocimientos, pero sin limitarse sólo a ellos. El ser humano es capaz de resolver problemas reales y elaborar productos que son importantes para él o para una comunidad.

Recordemos que durante varias décadas, el MEN mantuvo el poder absoluto sobre el currículo escolar, hoy en día otorga la autonomía y responsabilidad sobre él a la comunidad educativa, quien debe asumir, su construcción y estructuración teórica, y el diseño curricular fundamentado en los procesos de aprendizaje. La exigencia de autonomía, demanda hacer adecuaciones curriculares y adoptar un nuevo enfoque curricular centrado en la cultura, el ser humano, la eficiencia escolar y de reconstrucción social.

Con la finalidad de estructurar el currículo INEM, bajo la propuesta educativa del enfoque por competencias y en concordancia con la coherencia que debe existir entre su diseño, sus elementos, sus fundamentos y ámbitos de proyección, se tendrá en cuenta no solo establecer relaciones entre la teoría y la práctica, sino potencializar las capacidades que permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en otras palabras, la formación integral del estudiante con base en el desarrollo de competencias se incluyen las siguientes.

Competencias básicas.

Tal como afirma Tobón (2006) hay muchas razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque.

Pero, se debe formular las competencias como un enfoque de la pedagogía, no como un modelo pedagógico, ya que estas apuntan más hacia habilidades y destrezas que el docente debe involucrar en el aula de clases para alcanzar ese nivel de competitividad en los estudiantes y ser transformadores de la sociedad. De acuerdo a esto, Tobón (2006) afirma que:

la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto.

.Las instituciones necesitan desarrollar un currículo por competencias enfocado en los problemas reales, el trabajo en equipo, trabajo cooperativo, tomando en cuenta no solo los conocimientos sino la manera de aprender a utilizarlos para su bienestar y el bienestar de todos en una comunidad. Es imprescindible formar mejores ciudadanos que asuman la actividad cívica de forma productiva y para construir una convivencia democrática.

Competencias ciudadanas.

Para construir una convivencia democrática se hace necesario integrar las competencias para la formación ciudadana de manera transversal en las áreas que componen el currículo, buscar espacios para construir ciudadanos que integren la nueva sociedad es un reto, pero es algo que

debemos lograr, haciendo de la formación ciudadana un punto importante no solo en el área de sociales, sino que de manera participativa e interdisciplinar los docentes de las demás áreas se sientan motivados a trabajar en ellas debido a su gran importancia. La formación ciudadana tiene que ver con todas las asignatura del plan de estudio.

De acuerdo a lo expresado por el MEN (2006) en documento 3 de guía de los estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas, el desarrollo de estas competencias está ligado a la moral como se afirma a continuación

“el desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común.

Estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que logre establecer balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados”. (p.8)

Las competencias ciudadanas son fundamentales para la formación de nuestros educandos íntegros, para entregar un ciudadano a la sociedad con valores, productivo, de respeto y líder proactivo.

Para esto en la escuela, se le debe dar la oportunidad al estudiante de ser participativo, que se aplique a través de la convivencia la democracia, donde cada estudiante aprenda a identificar cual es la competencia que tiene más desarrollada para fortalecerla y que sea capaz de resolver conflictos en sana armonía. También, se considera otro aspecto fundamental es la sensibilización de toda la comunidad educativa en este aspecto, ya que no debe ser labor solo del

docente, sino que directivos docentes, personal administrativo y padres de familia contribuyan también a generar estos sanos ambientes de formación en ciudadanía, en búsqueda de un estudiante integral..

4.6.1 Competencias laborales generales.

Orientarse hacia los resultados, equiparar y usar métodos creativos e innovadores para la solución de problemas, tener una visión científico - tecnológica para afrontar situaciones propias del trabajo, coordinar y gestionar recursos de diversos tipos y relacionarse con otros para alcanzar resultados incorporados a objetivos colectivos son competencias laborales generales para desempeñarse en un trabajo o en un espacio productivo propio, ya sea en un entorno urbano o rural. Adicionalmente, la reducción de empleos tradicionales ha dado paso a formas temporales y especializadas de contratación y a la necesidad de generar ingresos a través de iniciativas propias.

Al respecto de este tema el MEN, en la guía 21 define competencias laborales generales como:

“El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido”. (p.6)

Con el desarrollo de estas competencias laborales, un estudiante actúa asertivamente, sabe trabajar en equipo, tiene sentido ético, maneja de forma acertada los recursos, puede solucionar problemas y aprende de las experiencias de los otros. Asimismo, adquiere las bases para crear, liderar y sostener negocios por cuenta propia. Puede afirmarse que con el aprendizaje de estas competencias, un estudiante, al culminar su educación media, habrá desarrollado capacidades y

habilidades que le permiten tener una inteligencia práctica y una mentalidad emprendedora para la vida productiva, e incluso para actuar en otros ámbitos.

Este nuevo paradigma educativo, exige innovar para potencializar nuevas competencias y condiciones personales como: identificación de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocios, mercadeo y ventas, entre otras. Articulación de la educación con el mundo productivo como la identificación de oportunidades del entorno, el diseño de planes de negocios, la gestión financiera básica de una unidad de negocio, el mercadeo y las ventas, la adopción y transferencia de nuevas tecnologías.

Actualmente, cuando se habla de currículo, sociedad del conocimiento y de capital humano es necesario hacerlo junto al tema de la tecnología como fuente de información que se orienta a la autogestión y como una inversión en la ciencia, el conocimiento y el capital humano, para la construcción del ser humano Integral que queremos contribuir a desarrollar en la sociedad del futuro.

4.6.2 Competencias Tecnológicas.

Se puede entender que la competencia tecnológica es la capacidad que tiene un individuo para innovar, descubrir, transformar y utilizar todas las herramientas tecnológicas, para beneficio común y responsable. Al respecto el MEN (2013) precisa

“Dentro del contexto educativo la competencia tecnológica se puede definir como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y su utilización en el contexto educativo”. (p.3)

Frente a este concepto se considera junto con el MEN (2006) que la “competencia es un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos” (p.12), se define como institución, que una competencia es la capacidad de hacer una determinada tarea en un contexto particular, y real, siendo esta la consecuencia de una experiencia. Son el conjunto de habilidades cognitivas que el estudiante moviliza para solucionar un problema, se consideran recursos cognitivos que ayudan al desarrollo personal, social y laboral del individuo.

4.6.2.1 Implicaciones para los docentes del enfoque de competencias.

Apoyados en la definición de Tobón (2006) en cuanto a la formación basada en competencias impulsa a la educación hacia una serie de cambios y transformaciones, se siguen este autor y se describen tres cambios, con el fin de comprender mejor las dimensiones de este enfoque de competencias:

- Cambios en el énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
- Cambios en la concepción de conocimiento como un proceso privado a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

- Cambios de la enseñanza hacia el aprendizaje: Este enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. (Tobón 2006)

A partir, de esto se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas como parte del cambio que se espera en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad, sino orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su propio proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas.

Las competencias, significan calidad e idoneidad en el desempeño, de los estudiantes, se incluyen como elementos indispensables del currículo y se tendrán en cuenta para el diseño e implementación del modelo pedagógico con un enfoque por competencias del INEM, teniendo en cuenta las características distintivas que el currículo por modalidades tiene; las cuales están articuladas a las competencias laborales que ofrece a los estudiantes los convenios del ITSA y el SENA.

Dentro de los elementos del currículo debe existir una articulación, una relación que lo contextualiza, una de las formas de representar las múltiples relaciones que se dan dentro de los elementos del currículo es el modelo pedagógico. En este orden de ideas y con lo expuesto

anteriormente conceptualizamos dentro del presente estudio los modelos pedagógicos siguiendo las afirmaciones de los siguientes autores.

4.7 Modelos pedagógicos

Siguiendo a Poster, citado por Flórez (2006) “Un modelo es una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor algún evento; un modelo es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Constituye una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar. Entonces la representación de una perspectiva pedagógica es también un paradigma, que puede coexistir con otros paradigmas dentro de la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo.

Autores como De Zubiría (1994) sostiene que: “Los modelos pedagógicos responden las mismas preguntas que los currículos, sólo que a un mayor nivel de generalidad y abstracción...” (p.40). Para construir y dar soporte teórico que de claridad al tema de modelo pedagógico, como una debilidad encontrada en la investigación, se considera dentro del grupo de investigación además del autor ,mencionado, la postura de otros autores que han tratado este tema; entre ellos:

La postura de Ianfrancesco (2013) quien define que el modelo pedagógico son las representaciones de

(...) las teorías que sustentan las nuevas posturas acerca de la formación y cuáles son las tendencias en el desarrollo científico, tecnológico, social, económico y personal de la disciplina propia del plan de estudio que desarrolla la institución; es decir orienta la gestión académica para poner a tono los programas con las nuevas demandas teórico prácticas, tomando en cuenta el perfil personal y académico del estudiante. (p. 25)

Toda teoría pedagógica simultáneamente trata de responder de manera sistemática y coherente a estas preguntas: ¿Qué tipo de hombre queremos educar?, ¿cómo crece y se desarrolla un hombre?, ¿con qué experiencias?, ¿quién jalona el proceso: el maestro o el alumno?, ¿Con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?. Diferentes especialistas podrían responder a una sola de estas preguntas. Pero dentro de su especialidad el educador necesariamente debe abordarlas, todas a la vez conjuntamente. Aunque en el fondo siempre se encuentra la formación como concepto clave y unificador de toda pedagogía. Para lo anterior se tiene en cuenta cinco criterios de elegibilidad que permiten distinguir una teoría propiamente pedagógica, de otra que no lo sea:

- Definir el concepto de hombre que se pretende formar, o meta esencial de formación humana.
- Caracterizar el proceso de formación de hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
- Describir las regulaciones que permiten “enmarcar” y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Describir y prescribir métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

A estos cinco parámetros o criterios de elegibilidad responde toda teoría pedagógica de manera coherente y sistemática, como respuesta a las cinco preguntas esenciales que se han

hecho históricamente los pedagogos, desde Comenio (1800) hasta nuestro días: ¿En qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con qué experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo se regula la interacción maestro – alumno?

Ahora sí estamos en capacidad de distinguir una teoría pedagógica, de otra que sea sólo una teoría psicológica, o sociológica, o lingüística, o una teoría de la comunicación. Aunque estas últimas en ocasiones puedan ocuparse de fenómeno educativo o de aprendizaje, ello no las convierte automáticamente en teoría pedagógica, pues la esencia de la pedagogía es la interacción simultánea de aquellos cinco parámetros.

Respecto al currículo giran muchos procesos que direccionan la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la institución educativa reconociendo que estos procesos poseen una columna vertebral: el modelo pedagógico. Ellos son importante en educación ya que contribuyen para el institución tenga en cuenta el tipo de estudiante que quieres formar, desde las diferentes dimensiones, y como resultado el hombre y la mujer que le entregan a una sociedad. De allí que educar siempre implica definir una concepción política del individuo y la sociedad.

Para llegar a desarrollar el modelo pedagógico es necesario tener en cuenta la importancia dada a las opiniones, intereses y a la acción del estudiante para entender el aprendizaje y la función de la institución educativa, por lo que hace necesario dar respuesta a las siguientes preguntas pedagógicas siguiendo el planteamiento de Coll (1997):

¿Para qué enseñar? ¿Qué corresponde al examen de los propósitos; el sentido y la finalidad de la educación?

¿Qué enseñamos? haciendo referencia al tipo de contenido que seleccionamos para el currículo, su carácter y la jerarquía que le otorgamos a unos privilegiados sobre los otros como opciones educativas.

¿Cuándo enseñar? perteneciente a la secuencia y estructura de los contenidos seleccionados

¿Cómo enseñar? teniendo en cuenta la metodología, vinculando la relación y el papel del maestro, estudiante y el saber.

¿Con qué enseñar? tiene que ver con los recursos para el aprendizaje, el carácter y finalidad de, los medios y ayuda a utilizar.

¿Se cumplió o se están cumpliendo los propósitos de la enseñanza? atañe a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes la cual da respuesta parcial o total a los propósitos.

Teniendo en cuenta lo expuesto y para dar respuesta a los anteriores interrogantes a continuación se presentan algunos modelos pedagógicos según Posner (2005) como herramientas conceptuales para analizar el currículo. Haciendo especial énfasis en el modelo deseado para la institución educativa donde se desarrolla el estudio, el social-cognitivo desarrollado por Flórez (1994).

Modelo pedagógico romántico

En este modelo pedagógico sostiene Posner (2005) que el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior y, por consiguiente, el centro, el eje de la educación es ese interior del niño. El ambiente pedagógico debe ser el más flexible posible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración, y se proteja de lo inhibitorio y nada auténtico que proviene del exterior, cuando se le inculcan o transmiten conocimientos, ideas y valores estructurados por los demás, a través de presiones programadas que violarían su espontaneidad.

El desarrollo natural de niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación, el maestro debe liberarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los

niños. El ideólogo de este modelo es Rousseau, y en el siglo XX se destacan Illich y A.S: Neil, el pedagogo de Summerhill.

Modelo pedagógico conductista

Flórez (1994) considera que este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase .del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta “productiva” de los individuos. El método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formulados con precisión y reforzado en forma minuciosa. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la “tecnología educativa”. El más destacado promotor y exponente de este modelo es Burrhus Frederic Skinner.

Modelo pedagógico progresista (base del constructivismo)

La meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa .de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario; no importa tanto que el niño no aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de sus estructuras mentales. Dewey y Piaget son los máximos representantes de este modelo.

Modelo pedagógico social.

Este modelo por ser el propuesto para la institución debido a la pertinencia que los docentes y directivos docentes consideraron tiene para resolver la problemática curricular presentada, se profundizará en su teoría y elementos que lo constituyen. Su mayor propósito es el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico polifacético y politécnico.

Así mismo, el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje (como creen los conductistas) ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, como creen los constructivistas. Sus representantes más destacados son Makarenko (1992), Freinet (1966) y en América Latina Paulo Freire (1997) y los discípulos de Vygotsky.

Según sus representantes para emprender esta Pedagogía social se debe considerar:

- Realidad circundante.
- La situación problemática debe trabajarse de manera integral, con la comunidad involucrada con una práctica contextualizada.
- Estar atento a los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencias, todos deben explicar sus opiniones, acuerdos y desacuerdos sobre el tema, lo válido será la fuerza de los argumentos, la coherencia y la utilidad de los argumentos y la capacidad de persuasión.

A modo de síntesis y para recoger lo que hasta ahora se ha declarado del modelo social cognitivo se establecen unas concepciones para su puesta en ejecución:

- El estudiante es un organismo, que desarrolla procesos cognitivos y afectivos en un escenario de aprendizaje. Estos desarrollan sus capacidades e intereses en torno a las necesidades sociales para una colectividad bajo los postulados del quehacer científico. Desde este constructo teórico se establecen unos requisitos que debe cumplir la pedagogía social: Los retos y problemas son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos y la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes.
- El tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral, no se aísla para llevarla al laboratorio sino que se trabaja con la comunidad involucrada, en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada.
- Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos ni criticarlos sino para evaluar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permiten pensar de determinada manera. El docente y los participantes, sean estudiantes o no de la institución, están invitados y comprometidos a explicar sus opiniones, acuerdos y desacuerdos sobre el tema de la situación estudiada, y su peso en la discusión no le da autoridad alguna, sino fuerza de los argumentos, la coherencia y utilidad de las propuestas y la capacidad de persuasión, aún en contra de las razones académicas del docente o del libro de texto.
- La evaluación en la perspectiva tradicional y en la conductista está dirigida al producto, es una evaluación estática, mientras en el modelo de pedagogía social es dinámica, se vuelve realidad gracias a la enseñanza, a la interacción de los estudiantes con aquellos que son más expertos que él. Es Vygotsky (1992) quien ha difundido el concepto de zonas de desarrollo

próximo, que el alumno logra realizar con la ayuda de un buen maestro. En esta perspectiva, la evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver el problema por cuenta propia.

Este enfoque reconoce la contribución de los estudios de enfoque cognitivo surgen a comienzos de los años sesenta y se presentan como la teoría que ha de sustituir a las perspectivas conductistas que había dirigido hasta entonces la psicología. Han influido en la conformación de este paradigma: Piaget y la psicología genética, Ausubel y el aprendizaje significativo, la teoría de la Gestalt, Bruner y el aprendizaje por descubrimiento. Tienen en común el haberse enfocado en una o más de las dimensiones de lo cognitivo (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.) aunque existen diferencias importantes entre ellos.

Una premisa central de este paradigma es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el contexto histórico cultural en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados.

El paradigma cognitivo se centra en procesos de pensamiento del docente – cómo enseña – y del alumno – cómo aprende –, mientras que el paradigma socio-contextual se preocupa del entorno, porque el alumno aprende en un escenario concreto: el de la vida social y el de la escuela, lleno de interacciones. El alumno es actor de su propio aprendizaje y está inserto en un escenario de aprendizaje y un contexto vital. El cómo aprende el alumno de forma personal queda reforzado por el para qué aprende desde una perspectiva del contexto en el que vive. Las capacidades y valores poseen una dimensión personal y social.

· El paradigma cognitivo es más individualista – centrado en los procesos mentales del individuo, mientras que el paradigma socio-contextual es socializador – centrado en la interacción individuo-ambiente –, y por ello se complementan. Por medio del paradigma cognitivo podemos dar significación y sentido a los hechos y conceptos: aprendizaje constructivo y significativo, y por medio del paradigma socio contextual podemos estructurar significativamente la experiencia y facilitar el aprendizaje compartido.

Por otra parte, el desarrollo de valores y actitudes expresamente programadas y desarrolladas en el currículo lo convierte en un paradigma humanista capaz de transmitir valores y actitudes que generen cultura. En esta pedagogía social el enfoque de la evaluación es dinámico. Tiene la función de detectar el grado de ayuda que requiere el estudiante de parte del maestro para resolver una situación y evaluar el potencial del aprendizaje que se vuelve realidad gracias a la enseñanza, a la interacción del educando con aquellos que son más expertos que él. De esta manera la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se vuelve realidad con la ayuda de un buen maestro. En esta perspectiva, la Evaluación no se desliga de la Enseñanza, sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno por parte del maestro para resolver el problema, los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos. El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios.

A continuación se presentan una serie de conceptos que son el fundamento de la teoría sobre la cual se fundamenta el modelo social cognitivo, en el que como se ha mencionado antes se fusionan la teoría social y la teoría cognitiva. Este modelo evoluciona convirtiéndose en social cognitivo de acuerdo al estudio de necesidades y a los problemas sociales que emergen en la institución.

Con base en estos aspectos, se tiene en cuenta esta fundamentación teórica con los aportes de los siguientes autores, el hombre como ser cultural y social: El hombre, surge como un ser incompleto y es ante todo un proyecto que se hace con las experiencias de la vida, una tarea educativa y social sin fin Vygotsky (1992). En su estructura psicosomática sólo encuentra un conjunto de predisposiciones, de posibilidades en germen que varían de un individuo a otro y que sólo pueden desarrollarse a partir del mundo que le es propio, a saber: el mundo de la cultura.

El hombre como ser cultural y como ser histórico es, simultáneamente, el hombre como ser social. El hombre es un ser social, no sólo porque nace dentro de una sociedad y porque necesita de ésta para sobrevivir, sino también de manera especial, por su capacidad para crear cultura y crearse a sí mismo a partir de ésta y que ubica la existencia de la sociedad como depositaria de toda la experiencia cultural del mismo hombre.

Entre los elementos que han permitido el desarrollo y la evolución del aprendizaje en el ser humano hasta como lo es hoy, fueron adquiridos por los hombres en contextos sociales concretos; es decir, que él sólo puede humanizarse por medio de la interacción con otras personas y mediante el uso de instrumentos en el contexto de prácticas sociales; comunicarse por ejemplo, trabajar, etc.

Conceptualización sobre la asimilación: desde la teoría cognitiva de Piaget se asumen como un proceso mediante el cual se incorporan informaciones provenientes del mundo exterior a los esquemas o estructuras cognitivas previamente construidas por el individuo. La asimilación de los conocimientos de carácter general y abstracto precede a la familiarización con los conocimientos más particulares y concretos.

Definición de estudiante: es reconstructor de los conocimientos elaborados por la ciencia y la cultura y, en dicho proceso, el lenguaje hace las veces de mediador. El estudiante debe manifestar una actitud positiva frente al aprendizaje significativo Ausbel citado por Viera (2003);

debe mostrar una disposición para relacionar el material del aprendizaje con las estructura cognitiva particular que posee. La escuela debe enseñar a pensar.

4.7.1 Elementos que conforman un modelo pedagógico social-cognitivo.

Los modelos son importantes en la educación ya que contribuyen a que la institución tenga el tipo de estudiante que quiere formar, desde las diferentes dimensiones humanas, y como resultado, cada modelo intenta dar respuesta a estas cuestiones.

Con relación a las metas, los fines y objetivos, Posner (2005) sugiere que se presentan en diferentes niveles: metas de la sociedad, fines educativos, metas educacionales, objetivos de aprendizaje. Con relación a las metas, los fines y objetivos, Posner sugiere que se presentan en diferentes niveles: metas de la sociedad, fines educativos, metas educacionales, objetivos de aprendizaje.

Pese a la variedad de elementos del currículo, en casi todos los casos se plantean como elementos comunes; objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje, actores, estrategias metodológicas, recursos y evaluación. En el modelo que estamos estudiando, la influencia de estos elementos se representa así:

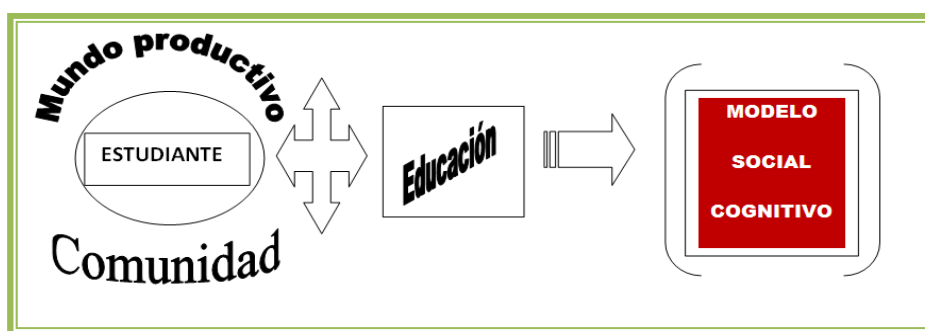


Figura 1. Representativo de las características del Modelo pedagógico social cognitivo.

Creación propia tomada de Posner (2005) y Flórez (1994)

El gráfico anterior presenta en forma esquemática el papel preponderante que tiene el mundo productivo inserto en una comunidad. Y cómo estos determinan el tipo de aprendizaje que realiza dentro o fuera del aula de clase. A continuación se detallan cada uno de los elementos del currículo en el modelo social cognitivo siguiendo los teóricos Posner (2005), Flórez (1994), Piaget (1982) y Vygotsky (1992).

Metas: Desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultura). con el acceso a niveles intelectuales superiores en los procesos de interacción y comunicación desplegados durante la enseñanza- aprendizaje, el debate, la crítica razonada en grupo, la vinculación entre teoría - práctica y la solución de problemas reales que interesan a la comunidad. Formar personas y ciudadanos capaces individuales, social y profesionalmente.

Desarrollo: El desarrollo es progresivo y secuencial a medida que se construyen y se reconstruyen las experiencias que se tejen al interior del contexto histórico social en el cual se está inmerso, los contenidos: Son mediaciones que tienen un sustento científico técnico, polifacético, politécnico abierto y flexible.

Relación estudiante- docente.

El alumno se presenta como un sujeto crítico y propositivo que auto gestiona sus procesos pero aprendiendo de acuerdo a sus potencialidades y con la colaboración de personas más expertas que él. El maestro ejerce liderazgo como pensador universal e investigador de su práctica en el aula, siendo un mediador del conocimiento y un promotor del aprendizaje por lo tanto su rol es el de facilitador y colaborador contribuyendo al desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Maestro y alumno, utiliza contenidos y métodos como medios para desarrollar capacidades y valores tanto individuales como sociales. El Método se emplea como estrategia el taller en el aula, sumergiéndose en los conceptos fundamentales, creando diferentes ambientes de aprendizaje, pero enfatizando en el trabajo productivo. También se tiene en cuenta la activación de los conocimientos previos y el planteamiento y orientación de preguntas.

4.7.2. Principios y criterios aplicados al modelo social cognitivo.

Pedagógicos (Enseñanza-aprendizaje-evaluación).

El propósito esencial del modelo siguiendo a Flórez (1994) es el desarrollo máximo de las capacidades y destrezas fundamentales para aprender los procesos de interacción social y la comunicación desplegados durante la enseñanza. El desarrollo productivo y la educación están íntimamente relacionados y vinculados a la teoría, a la práctica y a la solución de problemas reales del contexto del estudiante.

De esta manera, el aprendizaje queda reforzado como proceso de aprender- aprender, bajo un modelo de aprendizaje- enseñanza donde el conocimiento y al aprendizaje resultan de un proceso de construcción social, que se concreta a través de la interacción social y cultural sin desconocer principios como: autonomía, liderazgo y significación necesarios para el desarrollo de sus capacidades y el desarrollo o la mejora de la inteligencia afectiva.

Los Objetivos se plantean por capacidades (procesos cognitivos) y por valores (procesos afectivos), para desarrollar personas y ciudadanos capaces individuales, social y profesionalmente. La enseñanza para este modelo es una actividad educativa más específica, intencional y planeada para facilitar que los estudiantes se apropien del conocimiento y elaboren saberes de manera creativa que los ayude a la solución de problemas personales y sociales

garantizando en los estudiantes no sólo su desarrollo social sino el conocimiento científico y técnico.

La evaluación tiene un enfoque dinámico y su propósito es evaluar el potencial de aprendizaje detectando el grado de ayuda que requiere el estudiante para resolver una situación. Vygotsky (1984) lo ha definido Zona de desarrollo próximo para referirse a lo que potencialmente el estudiante es capaz de hacer sin ayuda del docente, potencializando, al mismo tiempo, la motivación intrínseca.

En la evaluación se considera la evolución del estudiante, la evaluación formativa y la sumativa. Se inicia con una evaluación (diagnóstica) de conceptos previos, destrezas y actitudes. La evaluación formativa está centrada en lo procesual y la consecución de las metas entendidas como capacidades y valores. Se evalúan los contenidos y métodos en función de la consecución y el logro de las metas. (Evaluación sumativa).

Formativos

El actuar del profesional y ciudadano será íntegro, reflexivo, crítico, constructivo, responsable, honesto, solidario, tolerante, respetuosos y creador. Los valores son entendidos como metas o fines fundamentales que proporcionan a las capacidades y habilidades del estudiante, la tonalidad afectiva que contribuye a su desarrollo cognitivo, social, cultural y afectivo debido que favorecen la interacción grupal. Los retos y problemas que se les presentan a los estudiantes son tomados de la realidad y es lo que favorece la motivación intrínseca del estudiante. En la pedagogía social la motivación se vincula con la intención que genere la solución de problemas.

Psicológicos

La Comisión Europea en el 2005 define en el Marco de Referencia Europea la competencia para “aprender a aprender” como la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia implica ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje del estudiante, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito.

Significa que el estudiante en cualquier nivel y edad aprende y desarrolla su inteligencia potencializando sus capacidades y habilidades/destrezas y potencialidades a través de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas (aprender a aprender) que le permitan situarse en un contexto social real para transformar y desarrollar procesos cognitivos, actitudes y valores que le permitan construir por sí solo o colectivamente sus aprendizajes, en la interacción con su contexto real. Se resalta la importancia de la memoria constructiva a largo plazo.

Desde este principio psicológico se visiona el aprender a aprender como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos, aprendizaje significativo, cooperativo y por descubrimiento. Se integran la teoría de la inteligencia, la creatividad y el pensamiento crítico reflexivo. Principio pedagógico:

Se debe precisar a partir modelos de aprendizajes que privilegien la planificación de ciclos didácticos, la forma de entender la enseñanza.

El principio antropológico.

Debe orientar los modelos de sociedad y el modelo de hombre en el marco de la cultura social e institucional y de manera directa los valores y las capacidades que el estudiante debe desarrollar.

La característica principal del currículo es el hecho de ser abierto y flexible (libertad de programas y horarios). Y por utilizar la didáctica contemporánea que introduce característica como la introducción de los procesos mentales, el deseo de formar individuos mentalmente competentes en sus condiciones socio-culturales, considera que la intermediación entre la enseñanza- aprendizaje es la mente humana.

Otro rasgo distintivo que asume el modelo social cognitivo es la enseñanza de competencias mentales, como operaciones mentales: habilidades mentales (analizar, relacionar, clasificar, observar, comparar, describir...) y el uso de los Instrumentos mentales: los saberes, nociones, conceptos, sentimientos, actitudes, valores, palabras o gestos. Además de métodos de acción, de investigación.

4.8 El mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas

Aunque permanentemente se realicen procesos de evaluación institucionales, las exigencias del cambio e innovación de las políticas educativas locales, nacionales e internacionales hacen de la evaluación curricular bajo el marco de la investigación educativa la mejor aliada para actualizarse en pro de la calidad educativa. Este tipo de evaluación permite determinar las características curriculares que hacen única una institución educativa y fortalecer las prácticas pedagógicas de la institución educativa al permitirle identificar las áreas de mejora que se deben intervenir.

La calidad en la educación en estas últimas décadas ha sido un tema de gran preocupación de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a nivel mundial y nacional, se ha luchado por que no solo sea un derecho si no que sea una necesidad que ofrezca las garantías. Por esta razón es determinante que los sistemas educativos y los agentes responsables de los

procesos educativos deban tener certeza, claridad y apropiación de su implicación en la vida de los y las estudiantes y el progreso de la sociedad.

En campo educativo saltó la definición de calidad de la educación como noción de producto elaborado, tal como lo expone Aguerrondo (2000)

“La aparición del concepto calidad de la educación se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero”. (p.57)

Según el concepto anterior, aquí el docente ya tiene predeterminado unos objetivos, actividades y materiales que le llegan prefabricados dispuesto con mucha antelación sin su concurso, y en el cual la calidad se mide por fenómenos aislados, que se recogen sólo al finalizar el proceso, esto de la mano con las políticas actuales que pretenden medir la calidad por los resultados y no por los procesos.

Dado que se evalúa para lograr la calidad educativa se ha de tener en cuenta como menciona Ayala (2002) citado por Cantón (2004), que

La evaluación es un proceso de reflexión interna que sobre dimensiones tales como contexto, el aprendizaje, la enseñanza, la estructura, la infraestructura, el clima, etc. se lleva a cabo por el docente para emitir juicios de valor y tomar posiciones para la mejora de la calidad de la enseñanza, centro educativo, aprendizaje, clima etc. es decir, tiene como objetivo lograr la mayor calidad. (p. 42)

Soria (1996) precisa que la calidad de los insumos (maestros, recursos de información, tecnologías) y de las características de los procesos dentro de las instituciones dependen en buena medida los conocimientos, destrezas, valores, actitudes que se hayan desarrollado en el alumno,

quien lo lleva consigo en el ámbito laboral y a su vida en general. Porque la calidad es un proceso que requiere de unos componentes para operar, sin ellos no es posible aspirar a la calidad educativa.

Un estudio realizado por Delgado, (2014) para Fundesarrollo muestra un panorama sobre la calidad educativa en Colombia, describen los resultados en las pruebas PISA, en las SABER y sistematiza las posibles causas de los factores que inciden en la calidad de la educación. Los resultados de las pruebas PISA confirman la baja calidad de la educación en el país. Con base en el estudio se concluye que las pruebas realizadas en el 2012 muestran un deterioro en todas las áreas, con respecto al 2009. La mayoría de los estudiantes de 15 años no llegan al nivel de competencia 2 (de un total de 6), considerado el nivel mínimo de conocimientos y competencias para desenvolverse en el mundo actual.

En el 2012, el 74 % de los estudiantes no están en capacidad de hacer referencias simples a partir de resultados matemáticos; 55 % no saben tomar resultados científicos simples y relacionarlos con hechos cotidianos y 51 % no puede comprender un texto. Estas pruebas también llaman la atención sobre las brechas existente en el desempeño de niños y niñas en matemáticas y ciencias, que están entre las más amplias de todos los países participantes.

Los resultados educativos no sólo son deficientes en general, sino que están distribuidos desigualmente entre la población. Los estudiantes de los colegios públicos, de los niveles socioeconómicos bajos y los de las zonas rurales tienen peor desempeño con respecto a los colegios privados, los de niveles de ingreso altos y los que habitan en zonas urbanas. Asimismo, existen diferencias en calidad entre regiones. Los resultados de los estudiantes rurales son inferiores a los de las zonas urbanas en todas las pruebas,

Las mayores diferencias se dan en las Pruebas Saber 9 con resultados totales inferiores en un 10 por ciento., mientras que en las Pruebas Saber 5 la diferencia es de 8 por ciento. Las

Inequidades en la calidad de la educación cada vez son más notorias. Las diferencias entre niveles de ingreso son aún más marcadas. En las pruebas Saber 5, los puntajes del grupo de estudiantes de mayores ingresos (nivel 4) superan en 40 por ciento los del grupo de ingresos más bajos (Nivel 1). En las Pruebas Saber 9 la brecha entre los dos grupos supera el 53 por ciento. Tomando como fuente al ICFES 2010. (Ver anexo A.p.4)

La presencia de diferencias en la calidad de la educación que reciben los individuos, genera brechas en calidad de vida y brechas en ingresos que profundizan y reproducen las desigualdades sociales. De allí la necesidad de identificar los factores que desde el sistema educativo inciden en esas diferencias, con el fin de adoptar correctivos que contribuyan a su mejora. El estudio menciona tres factores que ha recogido de diversos estudios que se han realizado sobre el tema para Colombia.

El primero de ellos relacionado con la calidad de los docentes. Las cifras son reveladoras: el 75% de los docentes públicos son bachilleres normalistas o licenciados en educación y el 25% restante son profesionales de otras áreas. Se ha encontrado que las personas que se forman como docentes son estudiantes con baja preparación académica y que la calidad educativa de los programas de licenciatura presenta limitaciones, lo cual se traduce en baja calidad de la enseñanza que imparten y en bajos resultados para sus estudiantes.

Una evaluación reciente sugiere que se han logrado implementar procesos de selección estandarizados y transparentes que han contribuido a atraer personal más calificado. Más importante aún, se evidencian efectos positivos sobre los estudiantes en términos de una reducción en la deserción y mejores resultados en pruebas de conocimiento. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el régimen anterior aun cobija a dos terceras partes de la planta docente, lo cual ha limitado sus efectos.

Otro factor predominante para lograr la calidad es la capacidad institucional y de gestión de la entidad educativa y los recursos a los que tiene acceso, incluyendo la infraestructura física, pese a la descentralización, la gran mayoría de los municipios del país no tienen autonomía para tomar decisiones sobre contratación y traslado de docentes, las cuales están en manos del departamento.

Adicionalmente, los rectores de las instituciones oficiales tienen poco control sobre el personal docente y cuentan con pocos recursos financieros para invertir en actividades educativas adicionales. Esto les resta margen de maniobra para tomar decisiones que inciden en la calidad de su institución. Se ha encontrado también que los niveles inadecuados de infraestructura escolar (estado de las aulas y acceso a servicios sociales básicos) afectan a los estudiantes más pobres en las áreas urbanas y rurales y tienen un impacto negativo sobre la calidad educativa (Duarte, Bos, Moreno, 2012, citado por Delgado 2014)

Se ha recomendado repetidamente ofrecer la educación pública en una sola jornada de 8 horas diarias, sigue imperando la doble jornada. Actualmente, sólo el 10% de estudiantes en educación básica y media en entidades públicas están en jornada completa, frente a 45% de los estudiantes de instituciones privadas.

Varios estudios han demostrado que, además de ofrecer mayores oportunidades para el aprendizaje, la jornada completa tiene un efecto favorable en la reducción del embarazo adolescente y en la disminución del crimen y del consumo de alcohol y drogas. En este sentido en nuestra institución estas tres características se están abriendo camino, sobre todo la percepción o imaginario social que la institución tuvo por mucho tiempo y que producto del trabajo mancomunado de la dirección con el equipo de calidad se ha estado movilizand.

En el informe sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO bajo la dirección de Jacques Delors, la comisión realiza un recorrido sobre la necesidad de establecer mecanismos que posibiliten crear sociedades más humanas y precisan en enfatizar que la educación a lo largo de la

vida es la llave de entrada a una de las puertas del XXI y esbozan cuatro pilares refiriéndose a: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, y aprender a ser”. Dejando clara la perspectiva integral del ser humano y por tanto de lo que compete a la calidad de la educación.

También, durante el 2003 se confirmó por la UNESCO en la Mesa Ministerial sobre una Educación de Calidad en Francia, queda sentado que la educación debe ser algo más que aprender a leer escribir y contar, en el debate se acordó que la educación de calidad debería dotar a las personas de unas perspectivas de no violencia, capacidades para solucionar problemas y espíritu crítico.

Consideramos, tal como lo plantea Muñoz (2004) que una educación es de calidad cuando satisface las aspiraciones del conjunto de sectores de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, siempre aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y garantizando que las oportunidades de recibirlas y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma-se distribuyan en forma justa. Aquí el concepto de calidad va ligado a la igualdad de oportunidades de todos en recibir los beneficios sociales que inspiraron estas necesidades.

La calidad educativa va intrínsecamente ligada con las políticas educativas gubernamentales de un país, esto hace que sea cambiante de acuerdo al momento histórico y a la política que se esté manejando. Va de la mano con el enfoque curricular a implementar. Así en Colombia el Ministerio de Educación Nacional con la promulgación de los estándares básicos de competencias de competencia en documento No 3, sustenta su política educativa en el modelo de gestión de la calidad y ha puesto en marcha una serie de procedimientos y de mecanismos de gestión, orientado a los entes territoriales y sobre todo a las instituciones educativas. MEN Guía 34 (2008).

El abordaje del concepto calidad en nuestro país según Carlos Eduardo Vasco, Miryan Ochoa y otros MEN (2006) data de los años 70 cuando este comienza a nombrarse en nuestra normatividad vigente gradualmente se pasa de un modelo de eficiencia interna dado en términos de acceso, promoción, repitencia y deserción, a uno de gestión de la calidad, desarrollo social sostenido para garantizar los resultados de los estudiantes.

Este mismo documento ministerial afirma que la política del Ministerio de Educación Nacional se ha basado según Vasco, (2006) en el desarrollo de oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Las anteriores afirmaciones muestran que la política de calidad del MEN ha girado hacia los factores que predeterminan estos elementos como lo son el currículo y la evaluación, los recursos didácticos y las prácticas pedagógicas, la organización institucional y la formación del docente en ejercicio, pilares estos de la calidad educativa.

La calidad vista desde este enfoque pretende el fortalecimiento de autonomía de las instituciones educativas y el avance dentro del esquema que se ha denominado ciclo de la calidad educativa Cajiao (2008). De igual forma, la calidad vista por el MEN (2006) apunta al proceso que garantiza cumplir con las metas propuestas para la calidad, para ello las instituciones educativas deben diseñar su currículo acorde a las necesidades de su contexto como punto de partida para establecer la eficacia de los procesos escolares.

Al respecto Stoll y Fink (1998) considera que la eficacia de una escuela está íntimamente relacionada a la promoción del progreso de todos los estudiantes más allá de lo que sería esperado considerando su rendimiento inicial y su historial, cada alumno debe avanzar hasta alcanza el mayor nivel posible; mejora todos los aspectos del rendimiento y continua mejorando año tras año con la misma motivación. Esto le da al proceso educativo la libertad de establecer

sus propios criterios, planes de estudio, programas y nuevos procesos de acuerdo a sus necesidades contextuales.

En esta dirección, según Cantón (2004) mientras que el concepto de calidad viene de un origen técnico empresarial, la mejora tiene un origen educativo respaldado por la OCDE, teniendo siempre en cuenta que de la aspiración de mejora compartido y acordado debe pasarse a la evaluación diagnóstica, a la planeación y manifestación de esta innovación que se pretendía.

Es así como en las Instituciones Educativas se debe establecer una nueva perspectiva de la eficacia de los procesos a partir de una constante y sistemática evaluación desarrollando los principios de trabajo en equipo y trabajo colaborativo para fortalecer el desarrollo organizacional donde sus características sean de un aprendizaje organizativo.

Es necesario que superen problemas, transformen en positivo las dificultades, se planteen y compartan metas en común e institucionalizan los procesos de auto-renovación como lo afirma Cantón (2004), en esto radica el éxito o el fracaso en la implementación de mejoras en las instituciones educativas. Estas afirmaciones dejan claro requisitos que la evaluación es un proceso humano complejo, pero inevitable, así lo definen algunos autores como Stufflebeam y Shinkfield (1995).

A partir, de lo anteriormente esbozado consideramos tal como lo afirma Muñoz (2003) que la educación es de calidad solo cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones de todos los integrantes de la sociedad a la que está dirigida y si al realizarlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla.

Para la Institución Educativa INEM la calidad es un concepto totalizante y multidimensional, que no permite ser reducido a sus efectos observables; está socialmente determinado, referido a

situaciones concretas y a demandas sociales se constituye en imagen objetiva de la transformación educativa; y se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio.

Para Stenhouse citado por Hernández et al, (2006) la mejora de la enseñanza ocurre cuando mejora el arte del docente y no por los intentos de mejorar resultados de aprendizaje, es decir cuando el docente se convierte en investigador de su propia experiencia de enseñanza. Es en la reflexión sobre el ejercicio docente cotidiano que está la clave de las mejoras que las instituciones educativas necesitan. El mismo autor documenta las barreras de la innovación al afirmar que existen conflictos de valores, de poder, prácticos y psicológicos que siempre se interpondrán ante un cambio aunque este sea para mejorar.

Bajo este mismo parámetro varios autores han aportado definiciones de innovación educativa. Entre ellos está Jaume Carbonell Citado por Caña, (2002), quien entiende la innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del docente. (p 11)

Este autor considera que el propósito de la innovación es alterar la realidad vigente, para esto tienen que modificar concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorarlo o transformarlo, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por las razones que el autor expone es considerada la innovación como un producto de la mejora al intervenir una realidad apremiante, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo.

Por otra parte, Francisco Imbernón (1996) afirma que:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (p. 64)

Conjuntamente, Juan Escudero (Pascual, 1988) citado por Rimari (s.f.) señala que:

Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...) innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la administración a los docentes y estudiantes, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar...cambiar. (p. 86)

En coherencia con lo expuesto por estos autores, hablar de innovación educativa significa referirse entonces a proyectos socio-educativos de transformación de las concepciones y prácticas en una dirección social y que esa transformación merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, funcionalidad, calidad, justicia y libertad social, como otros aspectos del proceso educativo, amerita una profunda reflexión, un seguimiento continuo y el trabajo conjunto con todos los actores.

El cambio educativo, es un término de moda, por lo que muchas veces se puede dudar de una reflexión consciente de lo que esto significa. Para que el cambio sea significativo debe tener el periodo de gestación adecuada y las raíces profundas, lo que no siempre sucede, de manera que donde no hay integración de todos los factores no se logran cambios exitosos y sostenidos.

Para el grupo de investigación innovar es sinónimo de mejorar. Es la acepción de calidad vista desde los factores contextuales, la pertinencia en la planeación del acto educativo, los procedimientos y procesos que se instauran y los resultados que se obtienen cuando se lleva a cabo la misión de educar. La medición de esta implica factores y procesos intrínsecos a la institución educativa.

4.9 Evaluación curricular

La evaluación curricular puede ser concebida de diversas maneras de acuerdo a los expertos en esta área. Veamos cómo la definen algunos autores; para Vélchez (2005) la evaluación curricular es “el proceso participativo de delinear, obtener y analizar información útil para contrastar con un patrón definido, con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas respecto de la concepción, estructura, funcionamiento y resultados del currículo mismo” (p. 99). Se debe entender que evaluar el currículum de las instituciones educativas es una base para el mejoramiento de la calidad educativa.

En la actualidad, la evaluación educativa es un asunto de alta importancia al interior de los países y regiones, puesto que está inmersa en el interés público y es parte de las políticas y metodologías educativas de carácter nacional e internacional. Desde la visión de Pérez (2000) la evaluación de programas puede ser considerada como una forma específica de investigación acción, ya que busca responder a situaciones relacionadas con la vida real, ofreciendo información útil sobre el desarrollo y continuación de los programas evaluados

Para Díaz (2015) “La evaluación educativa es un componente esencial de la valoración de la responsabilidad que se ha adjudicado a los sistemas educativos y a sus instituciones para producir valores agregados y para adoptar decisiones razonables alrededor de las demandas

socioeconómicas” (p. 3). Es por ello que las funciones de la evaluación educativa tienden a ser extensa.

Para ampliar el concepto se referencia como ejemplo a Stufflebeam como lo cita Díaz (2010), asigna a la evaluación otras funciones:

- validar y hacer explícitos unos valores;
- examinar planes, acciones y logros;
- comprobar e interpretar los logros de un programa o tarea;
- perfeccionar un programa o curso de acción;
- guiar el aprendizaje de los educandos;
- mejorar los procesos educacionales;
- establecer procesos de certificación;
- obtener información válida para tomar mejores decisiones; y
- proteger a la población.

Este mismo autor Stufflebeam y Schinfield (1987), han definido algunas características recurrentes en todos los modelos de evaluación y las cuales permiten avances para el buen desarrollo:

- Integrada a todo el proceso de programación y desarrollo curricular,
- Formativa propiciando el enriquecimiento y perfeccionamiento curricular en cuanto a sus resultados,
- Continua, es decir, permanente y estable,
- Recurrente de forma que genera procesos de retroalimentación,
- Criterios definidos que orienten las actividades,

- Que Facilite la toma de decisiones con compromiso y responsabilidad,
- Permita la mayor participación, activa posible de quienes están involucrados en los diversos procesos curriculares.

Las distintas conceptualizaciones de los autores estudiados coincide en el hecho de que la evaluación educativa es un proceso sistemático que se realiza al sistema educativo; existe discordancia en el hecho de que si es terminal o durante el proceso. Estas definiciones nos permiten concluir que la Evaluación Curricular es un proceso sistemático, integral y constante que deberá medir en qué grado se está cumpliendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, las metas establecidas, el perfil del egresado del curriculum en estudio, la inserción del egresado en el campo profesional,

Estas apreciaciones del estado del currículo obtenidas por medio de la aplicación del modelo de evaluación seleccionado permiten concluir en la conveniencia de conservarlo, ajustarlo o sustituirlo. Sin descartar los factores externos que en el medio se estén originando como los movimientos sociales y culturales, incluyendo los avances tecnológicos, de acuerdo con el planteamiento anterior Díaz (2015) afirma que la evaluación curricular debe ser ante todo un proceso de investigación de la escuela, y no una técnica de aplicación de instrumentos, como en su momento lo pretendió el MEN.

Dentro de los antecedentes de la evaluación curricular citados por autores como Ruiz (1998), Escudero (2003) y Alcaraz (2015), se han establecido cuatro épocas, las cuales son: Época Pre Tyleriana (Hasta 1930) donde los primeros testimonios de la aplicación de la evaluación se remontan a 2000 años, cuando los chinos ya disponían de los primeros exámenes para el acceso a los servicios públicos; el mismo Sócrates contaba con cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica.

También existen evidencias en el Renacimiento; a fines del siglo XIX surge un planteamiento sistemático y serio sobre la evaluación educativa. Según Escudero (2003) Esta época se caracteriza básicamente por lo siguiente: Evaluación y medición son conceptos virtualmente intercambiables, están inscritos en el paradigma positivista propio de las Ciencias Naturales, se centran en la determinación de las diferencias individuales, se orientan hacia medidas estandarizadas y no tienen que ver con los programas escolares o el desarrollo del currículo. Sobresale en este período Binet (1904), Rice (1898), Thorndike (1910) entre otros.

En la segunda, la Época Tyleriana (1930-1945) según Stufflebeam and Shinkfiel (2005) Tyler, considerado como el padre de la evaluación educativa, (1950) p.109. El planteamiento de Tyler implica algunas consideraciones que son importantes de resaltar: Los organizadores del proceso instructivo y evaluativo son definidos en términos de conducta. · Era la primera vez que se hace referencia a la evaluación como un proceso. La evaluación se diferencia de la medición. Sobresalen también en este período Bloom (1956) Taba (1962) Krathwohl, Bloom y Masia (1964).

Según, Stufflebeam, (1995) durante la tercera época de la inocencia (1946-1957) se presenta la expansión significativa en el uso de los test estandarizados y en las técnicas para mejorar y fundamentar el diseño del Test y las técnicas de medida. La evaluación educativa continúa centrada en las necesidades locales y en el logro de los objetivos. El enfoque Tyleriano era el dominante. Durante esta época se consolidarán y se sistematizarán aún más las teorías clásicas de medidas: se extendió la aplicación de los principios del diseño experimental y se organizaron los objetivos de aprendizaje cognitivos en las taxonomías sistémicas.

Para la época del realismo (1958-1972) ya los investigadores centran su atención en los procesos de la evaluación, poniendo de esta manera las bases del moderno concepto de evaluación. Entre estos estudiosos podemos mencionar a Cronbach (1963), citado por

MackMillan (2005) y quien a partir de la revisión de la propuesta tyleriana clarifica que no son los objetivos previamente establecidos el punto de partida, si no el tipo de decisión a la que la evaluación pretende servir. Por su parte Scriven (1967), ubicado también en la lógica de las decisiones, propone que la evaluación orienta sobre tres ámbitos:

- La mejora del curso, decidir qué materiales, que métodos son satisfactorios).
- Sobre los sujetos destinatarios, la identificación de necesidades con el propósito de planificar la institución.
- Regulación administrativa, juzgar la calidad del sistema escolar, la de los docentes y otros.

En la cuarta época, del profesionalismo (1973) se dio la proliferación de modelos evaluativos y el surgimiento de nuevos posicionamientos paradigmáticos (evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa). La educación en esta época se caracteriza por: Desplazamiento de la evaluación centrada en objetivos hacia otra orientada a la toma de decisiones.

Existen varios modelos de evaluación curricular asociados a la visión que sobre el currículo se ha estructurado, surgieron como una necesidad de establecer el valor y el mérito de los proyectos de innovación curricular. Aquí se enuncian los más conocidos y utilizados apoyándonos en la tabla 1.

Tabla 1. *De Castillo y Gento (1995), citados por Cantón (2004).*

Secuencia de conceptualización de modelos de evaluación de programas educativos		
Paradigma	Modelo	Método
Cuantitativo	Conductista-eficientista	Consecución de objetivo (Tyler)
		Planificación educativa (Crombach)
		CIPP (Stufflebeam)
		CSI (Alkin)

		Figura (Stake)
Cualitativo	Humanístico	Contraposición (Owens) Atención al cliente (Scriven)
		Critica artística (Eisner)
Mixto	Holístico	Evaluación respondiente (Stake) Evaluación iluminativa(Parlet y Hamilton) Evaluación democrática (McDonald)

El modelo de evaluación propuesto por Stufflebeam (1987) que apoya esta investigación está fundamentado en un paradigma holístico, ya que es una suma de paradigmas tanto conductista, cognoscitivista y sobre todo constructivista. La razón de clasificarlo es que este modelo toma en cuenta resultados pero además los procesos y estrategias que conducen a alcanzar el objetivo deseado.

De acuerdo a lo expresado por Stufflebeam (1987) existen cuatro grandes decisiones se deben considerar en la evaluación curricular, estas son: el contexto, la entrada, el proceso y el producto. Para diseñar una evaluación curricular bajo este modelo de evaluación, deben considerarse las siguientes etapas:

- Enfoque de la evaluación.
- Recopilación de información
- Organización de la información.
- Análisis de la información
- Presentación de la información
- Implementación de la información.

Ampliando sobre el tema, Stufflebeam citado por Guerrero, (2007) Considera que el propósito subyacente del modelo es el de brindar a los clientes de la evaluación, con información válida y actualizada que les permita identificar las áreas necesitadas de desarrollo y mejora. En el contexto de una evaluación formativa, el modelo CIPP pregunta ¿qué debe hacerse y cómo?, ¿se está haciendo actualmente?, y finalmente ¿se está haciendo con éxito? Bajo una perspectiva acumulativa (sumativa), se pregunta retrospectivamente: ¿se cubrirán las necesidades importantes?, ¿estuvo el esfuerzo bien guiado?, ¿estuvo el servicio diseñado y ejecutado de acuerdo a lo requerido?, ¿tuvo éxito ese esfuerzo? (p. 49)

El modelo de evaluación CIPP fue presentado por Stufflebeam en 1967, quien en ese momento hacía parte del Comité nacional de Estudios sobre Evaluación Phi Delta Kappa (PDK), dando respuesta a la necesidad de evaluar tendiente a la toma de decisiones dejando atrás el modelo de evaluación por objetivos planteado por Tyler desde 1942 centrado en el producto final, el cual no permitía realizar una evaluación que valorara realmente todo el proceso como tal, no solo el resultado final comparado con los objetivos propuestos.

Para Stufflebeam citado por Martínez, (2006) precisa en que “en miras de optimizar la evaluación de programas y tomando como base que la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p.153)

El autor del modelo CIPP deja ver los propósitos de la evaluación comprendiendo sus implicaciones; las cuales son de identificar, obtener y proporcionar información para la toma de decisiones y asignar responsabilidades. El proceso de valorar las metas, la organización, la ejecución e impacto a toda una comunidad educativa permite a la institución revisar desde sus

cimientos hasta su propia productividad, en función de los impactos que tiene en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

Entre muchos modelos de evaluación, el modelo CIPP, resulta apropiado para intervenir las instituciones educativas; este tiene la intención de buscar el mejoramiento continuo de la calidad, basado en información veraz y organizada arrojada por las diferentes técnicas e instrumentos utilizados permitiendo la toma de decisiones, plantear un plan de mejora orientado a conseguir las metas propuesta para dicha calidad y ver resultados a medida que se evalúa. Stufflebeam citado por Guerrero, (2007) determina “que el modelo fue creado con la intención de que se utilice en evaluaciones internas conducidas por evaluadores de la organización...” (p. 50)

Por esta razón, se insiste en la necesidad que los investigadores evaluativos sean los docentes y actores de los procesos que se gestan en la institución porque son ellos los que realmente conocen su realidad, las metas que se requieren conseguir para alcanzar dicha calidad y la comunidad educativa, de manera que busquen la forma de involucrarla no solo en el proceso evaluativo sino en los cambios que de este se generen.

El modelo CIPP fue seleccionado para esta investigación por un interés práctico, ya que evalúa el currículo como un todo, lo asume como un sistema en acción, sus elementos interactúan entre sí y con su entorno. Además este modelo permite realizar la evaluación en todas las etapas del proceso educativo, situación que lo hace apropiado, por lo que permite intervenir y replantear no solo al finalizar del proceso sino en cada una de sus fases o tipos de evaluación.

Este es un modelo que puede evaluarse de manera independiente en cada una de sus etapas, teniendo en cuenta lo expuesto por Stufflebeam y Shinkfield citado por Bausela,(2003) “cada tipo de evaluación del modelo CIPP desempeña funciones únicas pero existe una relación simbiótica entre ellas, y en cada una se puede utilizar diferentes métodos” (p. 371). El modelo se puede representar de la siguiente manera:

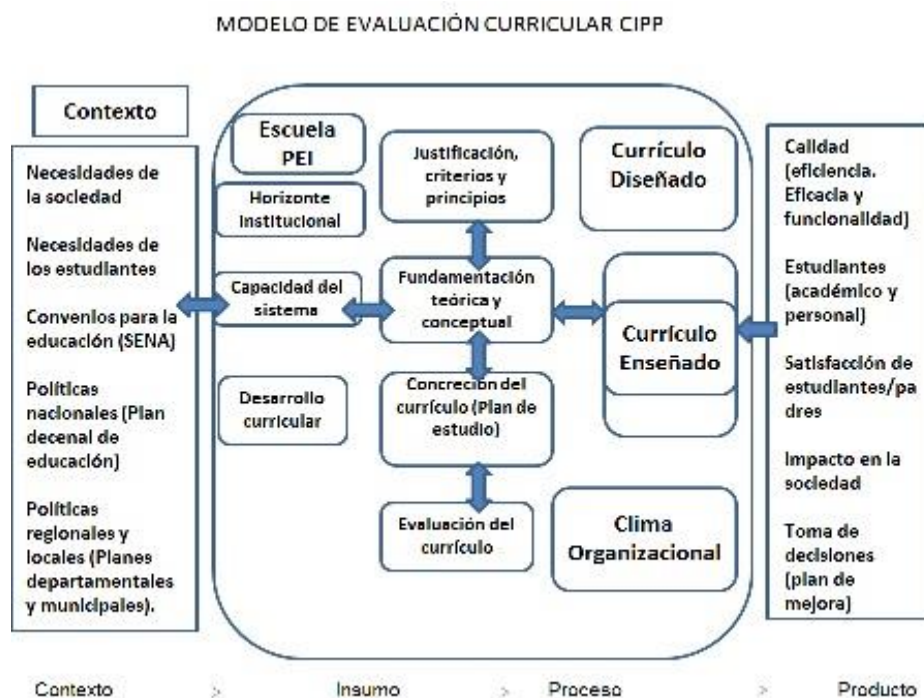


Figura 2. Tomada de Chamorro (2015)

Rodgers citado por Bausela, (2003) define las etapas del Método de evaluación CIPP como: etapa de Contexto, de entrada o insumo, proceso y de producto. Las que continuación se presentan.

La evaluación de contexto, que es donde se logra la identificación del problema y sus necesidades, así como del análisis de los elementos importantes en un entorno educativo determinado; también nos permite tomar decisiones para delimitar los objetivos del proyecto. Responde a la pregunta; ¿qué necesitamos hacer?

Las finalidades que persigue son; primero definir las características y parámetros del entorno donde se desarrolla el programa, también determinar las metas generales y los objetivos específicos. Busca además identificar y diagnosticar los problemas u obstáculos que pudieran impedir el logro de metas y Objetivos.

Sus cometidos serían:

- Definir el entorno, tanto real como deseado.
- Definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades.
- Diagnosticar los problemas u obstáculos.
- Juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherente con las necesidades valoradas.

La evaluación de entrada o de insumos, según Stufflebeam, (1987) se examinan los recursos con que se dispone en esos momentos y los que se requiere, juzga el programa en su conjunto, brinda la mayor información que ayuda a planear las estrategias necesarias para lograr las metas y objetivos de programa o simplemente el mejoramiento de estas según las necesidades que requiera el contexto, orienta para el diseño más adecuado del proyecto o programa. Responde a la pregunta: ¿De qué manera podemos hacerlo?

Los datos recogidos en esta fase ayudan a clarificar de qué manera se deben asignar estos recursos. Las evaluaciones de insumos del modelo CIPP también coinciden en parte con las funciones de la detección de necesidades. Tiene la finalidad de identificar enfoques alternativos y su factibilidad, incluyendo relación costo-efectividad; es decir presupuestos para lograr alcanzar las metas deseadas.

La evaluación de proceso, que es donde se recolectan datos evaluativos una vez que el programa se ha puesto en marcha para identificar cualquier falla en el plan propuesto. Permite monitorear el desempeño del proyecto en su aplicación, describe por lo tanto las actividades y aspectos del procedimiento. Esta sirve para dar retroalimentación continua a las personas que deben tomar decisiones durante la aplicación del programa evaluado.

La evaluación del producto, es donde se mide e interpreta los logros producidos por el programa educativo, tanto en su conclusión como durante su desarrollo, recolectando información acerca de los resultados y su relación con los objetivos preestablecidos para juzgar la eficiencia y eficacia de los logros y a partir de ello tomar decisiones planteadas en un plan de mejora.

Ventajas y limitaciones del modelo CIPP.

Al realizar estudios sobre el modelo CIPP de Stufflebeam encontramos una serie de ventajas, dentro de las que se encuentran que no es necesario realizar la evaluación completa para la toma de decisiones. Es un modelo que en cada etapa permite diseñar e implementar las mejoras a las áreas que se han detectado con debilidades.

Además es un modelo cíclico, es decir, permite que una vez finalizado el proceso de evaluación de un programa y se implementen las mejoras a realizar, se vuelva sobre el programa y nuevamente se inicia la evaluación. También proporciona información veraz y confiable al proceso de evaluación para la toma de decisiones. Aunque cada evaluación del modelo es independiente definitivamente una le aporta a la otra siendo apoyo para garantizar procesos más veraces.

Dentro de las limitaciones que tiene el modelo, pueden citarse que no establece con claridad los criterios para los juicios valorativos, tampoco explica el proceso de la toma de decisiones por parte de los líderes de la institución y su aplicación puede ser costosa y compleja debido a la poca literatura en español sobre su aplicabilidad.

El CIPP como modelo de evaluación exige tenerse en cuenta como una actividad diagnóstica que ofrezca posibilidades de mejora de las prácticas curriculares. Como también ser asumido y

desarrollado por la comunidad educativa Brovelli (2001). La misma autora previene sobre el uso de los resultados de cualquier tipo de evaluación curricular si se decide una restructuración de los diseños curriculares, las cuales son; delimitación de los elementos curriculares a intervenir sea para su modificación o sustitución, elaboración de un programa consensuado de restructuración curricular y la determinación de prioridades para la operacionalización de dicho programa o plan.

4.10 Los Planes de mejoramiento.

Los planes de mejoramiento actualmente constituyen un gran aporte a los cambios que se desean con mira a afrontar al reto de educar en forma contextualizada frente a los cambios vertiginosos de la sociedad y en la búsqueda de la calidad de los proceso de formación a los estudiantes y de la misma institución.

Al evaluar el currículo de una institución, se espera generar cambios que impacten a la comunidad en general, que deje huellas en cada uno de los actores involucrados ya que su participación será directa. Una evaluación curricular proporciona elementos claves para elaborar un plan de mejora fundamentado en acciones reales, pero teniendo el debido fundamento teórico; considerando que la intervención curricular debe trascender evidentemente en la calidad educativa esperada y exigida. por esto los planes de mejora pueden ser instrumentos útiles que promueven acciones cuyo propósito es construir escuelas eficaces.

La necesidad de elaborar un plan de mejoramiento continuo para la superación de debilidades que permitan el alcance de logros. Este plan inicialmente debe considerar y describir en forma clara las necesidades a partir de un diagnóstico, para luego plantear las acciones que van a permitir superarlas, Estas acciones constituyen los desafíos de una propuesta de mejoramiento.

Al respecto de los planes de mejora, Cantón (2004), afirma que los planes de mejora son tanto el documento que lo refleja cuanto el proceso y las acciones que se realizan en un centro, implicando a toda la comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto y el punto de partida. Considera que es un proyecto de innovación educativa llevada a cabo en las instituciones, con la participación del máximo número de integrantes con el objeto de conseguir mayores avances de los esperados normalmente en los aspectos didácticos, organizativos y de gestión.

Esto indica que todas las acciones del plan de mejoramiento siguiendo un curso organizado y sistemático atenderán a una serie de debilidades y amenazas detectadas durante el diagnóstico, que en nuestro caso es realizado a través de la evaluación curricular y que se visualicen como una oportunidad que permite tomar decisiones orientadas a producir cambios en la cultura y políticas institucionales

Sin duda para que existan impactos en calidad y equidad de la educación las propuestas de cambio que implican los planes, han de estar inmersas en una mirada global y comprensiva que busque hacer de cada escuela, una escuela eficaz. Este debe incorporar todas las actividades que se realicen en las instituciones a todos los niveles. El proceso de mejoramiento es un medio eficaz para desarrollar cambios positivos que van a permitir el cumplimiento de los objetivos.

Por otra parte Gairín (2006) sostiene que los planes de mejora son planificaciones dirigidas a la mejora de una organización, con las posibilidades o limitaciones que eso conlleve, se caracteriza por tener: un carácter voluntario, el centro tiene la iniciativa de la participación, normalmente con una duración de un año, proyectado a un cambio planificado, articulado con un diagnóstico previo y con un plan de acción.

Todo plan de mejoramiento presenta unos interrogantes como orientación para organizar y desarrollar los planes de mejora, Se pueden observar las características que esta herramienta

contiene mediante tres preguntas claves: ¿Cómo podemos intervenir en los centros?, ¿Qué consideraciones se deben tener? y ¿Qué podemos hacer? Gairín, (2006) precisa que los cambios están íntimamente ligados a la cultura institucional y como los problemas culturales afectan la percepción, expectativas y formas de pensar con relación a los cambios pretendidos.

Los cambios a promover en una institución deben ser de carácter innovador y buscar, mediante una gestión adecuada de las personas permitir que los conflictos sean la oportunidad para introducir cambios estructurales y culturales. Ya que las personas constituyen el núcleo de los cambios de la organización, el cambio implica el aprendizaje profundo y reforzamiento de actitudes, conductas y prácticas y se centra en valores en procesos, y no solo en resultados.

También Garín (2006) considera que al introducir innovaciones se debe mejorar el nivel de satisfacción de comunidad educativa y particularmente de los padres y estudiantes sin olvidar la necesidad de mantener un alto grado de satisfacción de directivos y docente con planes de intervención articulados, planificados, ejecutados y evaluados. Donde la participación activa sea uno de los retos más importante para conseguir una mayor implicación, difusión y apoyo por parte de toda la comunidad.

Concluyendo que para que el desarrollo de los planes de mejora sea eficaz es necesaria una evaluación sistemática a los procesos por pequeños que sean y a los efectos directos e indirectos producidos y tener en cuenta que hay que delimitar los propósitos consensuadamente.

El MEN (2004) considera el mejoramiento como un proceso que se materializa través del Plan de mejoramiento de la Calidad y lo precisa como el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define poner en marcha en periodos de tiempos definidos, para que todos los aspectos de la gestión de la institución educativa se integren en el torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión

académica. Esto indica claramente la directriz desde el gobierno central para la estructuración y manejo de los planes de mejoramiento.

El éxito de buenos planes de mejoramientos elaborados y gestionados desde la perspectiva de la mejora de la eficacia escolar, Afirma Román (2008) no puede ser otro que el transformar cualquier escuela, en una escuela eficaz donde todos sus estudiantes aprendan de un profesor capaz de ser investigador de su propia práctica educativa.

El plan de mejoramiento del currículo centrado en el componente pedagógico de la institución en mención está relacionado con la Gestión Académica, cuyo campo de acción es el diseño, desarrollo y evaluación, donde se cuenta con los aportes del rector, docentes y coordinadores en cuanto a conocimientos, experiencias, innovaciones e investigaciones, que impulsan el desarrollo y mejoramiento de la institución para alcanzar los objetivos propuestos los que se evalúan mediante los estándares básicos de competencia conjuntamente con los campos de conocimiento que contribuyen una apuesta por la interrelación de los saberes que permiten la reflexión sobre los fenómenos del mundo desde diversas perspectivas que dan prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión.

Al respecto, menciona Gairín (2006) debemos considerar algunos de los aprendizajes que se han identificado a partir de las variadas investigaciones que se han realizado sobre el cambio o la mejora escolar:

- Las personas constituyen el núcleo de los cambios en la organización.
- El cambio implica aprendizaje profundo y reforzamiento de actitudes, conductas y prácticas y se centra en valores.
- No ocurrirá ningún cambio si no hay una motivación.
- Se dan resistencias al cambio incluso cuando esto es sumamente deseable.

- El cambio se centra en procesos, no sólo en los resultados.

No debemos olvidar que es relevante al realizar un plan de mejora que los actores del proceso trabajen en equipo de tal forma que las prioridades sean consensuadas y pertinentes, es de anotar que los cambios y especialmente los culturales no son fáciles de lograr, necesitan ser repetidos una y otra vez hasta alcanzar su objetivo.

Uno de los retos en la implementación de los planes de mejora es lograr una mayor participación y apoyo de los estudiantes y padres, por eso desde la etapa de construcción deben involucrarse, ante todo hacerlos sentir importante y conscientes de la responsabilidad que esto genera ante metas institucionales y resultados que señalan la asertividad del plan; teniendo en cuenta que ellos están directamente implicados en el proceso de enseñanza –aprendizaje como actores fundamentales de las innovaciones que todo plan de mejora debe tener, así mismo el contexto se convierte en pieza fundamental para la mejora y alcance de la calidad educativa toda vez que los cambios efectuados en una institución deben ser adaptados a su entorno.

El movimiento de Mejora de la Escuela, desde sus orígenes, reúne a docentes, directivos e investigadores que buscan conocer cómo ha de cambiar la escuela para ser de calidad, pero, sobre todo, buscan transformar las escuelas, mejorarlas. Es decir, su preocupación más que teórica, ha sido fundamentalmente práctica. A lo largo de los más de 35 años que se ha desarrollado ha logrado acumular una buena cantidad de conocimientos procedentes de miles de experiencias de cambio, algunas exitosas y otras no tanto, constituyen un fantástico tesoro de extrema utilidad para las escuelas que se enfrenten al proceso de poner en marcha un cambio.

La primera generación Fullan (1982) citado por Gairín (2006) se dio durante los años setenta y plantea cinco claves para la organización y da mayor importancia a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela; ver los resultados como ejes problemáticos por sí mismos,

exige un debate y adoptar nuevas de medidas por parte de la escuela; una orientación más cualitativa en la metodología de investigación. Además, un interés en ver la escuela como una institución dinámica, necesitada más de estudios longitudinales que de la típica “instantánea” que caracterizó la mayoría de los estudios; y centrarse más en la “cultura escolar” que en la “estructura escolar” como la forma principal de comprender el potencial para el desarrollo escolar.

Siguiendo a Gairín, (2005) presenta otro estudio realizado en Estados Unidos por Berman y McLaughlin en 1977 y nos muestra unas estrategias de cambio. Ellas son: una formación para el docente amplia y adecuada a cada docente; apoyo al aula desde agentes externos de cambio; recoger ideas de otros proyectos de cambio; seguimiento de la puesta en práctica del proyecto mediante reuniones periódicas entre los docentes; y participación del docente en la toma de decisiones.

La segunda generación nos muestra que el movimiento de mejora de la escuela está más preocupado por la práctica, por cambiar las escuelas, que por la reflexión acerca de lo que ocurre y por qué ocurre es la tradicional ausencia de teorías y modelos de mejora de la escuela. Conscientes de esa situación y de la limitación que esa falta supone para el avance del movimiento, en los últimos años se han propuesto algunos tímidos intentos de crear modelos de mejora de la escuela que ayude a orientar la acción y a desarrollar futuras investigaciones sobre el tema.

Los dos modelos más interesantes presentados por Gairín, (2006) son los elaborados por el profesor Hopkins, uno en 1996 y el otro en 1997. El primer modelo de Hopkins aporta el escenario para un conjunto de supuestos en los que se basa este enfoque genérico de mejora de la escuela. Básicamente, está conformado por tres componentes principales: los hechos, la dimensión estratégica y la dimensión de capacidad de construir. Los hechos son aquellos aspectos

del proceso de cambio educativo que no son susceptibles de modificación a corto plazo, la dimensión estratégica se refleja en las prioridades, la estrategia y los resultados y la tercera dimensión es la capacidad de construir.

Algunos autores como Stoll et al (1997) citado por Gairín, (2006) pronostican una “ola” de proyectos de mejora escolar que estarían caracterizados por tres elementos: En primer lugar, por una colaboración más estrecha con el movimiento de investigación de Eficacia Escolar, en segundo lugar, por prestar una atención muy especial a la capacidad de aprender por parte del centro docente; por último, se destaca que los proyectos denominados de tercera ola ejercerán una influencia significativa en la cultura del centro docente.

Dentro de esta tercera generación de programas de mejora se encuadraría aquéllos que están naciendo de la colaboración de los estudiosos de la mejora de la escuela con los de la eficacia escolar. Dentro de estos relacionamos el proceso de los planes de mejoramiento según Chamorro (2015) quien afirma que está compuesto por tres fases claramente diferenciadas, una de inicio o institucionalización, donde se selecciona, constitución y formación de calidad al grupo de mejora.

Una segunda fase de desarrollo de los planes de mejora, está constituida por la identificación y análisis de las áreas de mejora y el establecimiento de la viabilidad de las mejoras con el diseño e implementación. También, presenta una tercera fase que es la evaluación donde se hace seguimiento y evaluación a la propuesta, vinculando la retroalimentación y ajuste de la misma.

4.10.1 Fases del plan de mejoramiento.

Las mejoras se consolidan en el tiempo, pero este proceso de cambio y mejora de la escuela no es lineal, sino que tiene diferentes fases que interactúan entre ellas. Coronel (1996), siguiendo

a Hord (1887) y citado por Cantón, (2004) da a conocer los peligros de una simplificación abusiva si se entiende el cambio como una manera de secuencia lineal de pasos que han de darse para implementarla.

Propone un modelo circular que muestre la naturaleza interactiva del proceso desde una concepción clásica del proceso, Miles (1986) y Fullan (1991) citado por Cantón (2004), nos presenta el proceso innovador con tres fases; iniciación, desarrollo e institucionalización, que puede ser las misma que la de un proceso de mejora. Seguida de la fase de la puesta en marcha del plan y la evaluación del modelo.

Fase de iniciación.

En esta se toma de las decisiones para emprender el camino y desarrollar un compromiso para el proceso. Las actividades claves son la decisión de iniciar el camino hacia la mejora; la revisión o diagnóstico del estado actual de la institución, que en nuestro caso se realizó a través de la evaluación curricular.

Esto permitió concretar las área necesitadas de mejora; la exploración de opciones y posibilidades que desembocan en la selección y priorización del área de mejora , usando algunas herramientas para ello, se da el consenso, el torbellino de ideas o una técnica alfa; los factores asociados que determinarán si el cambio se produciría o no, son la existencia en la institución de experiencias de cambio previas , la disponibilidad financiera, la presión desde dentro y fuera de la escuela, la calidad de las condiciones y la organización interna de la escuela, entre otras. Fullan (1991) citado por Cantón (2004) considera que lo importante más que estos factores es su combinación y mezcla que puede dar como resultado acciones novedosas.

Igualmente, Miles (1986) citado por Cantón (2004) analiza estos factores de cambio y mejora, afirmando que para que la mejora tenga éxito tiene que estar ligada a un programa y a una necesidad institucional importante; debe quedar claro y bien estructurado el cambio: Debe haber alguien activo que acompañe, motive y la apoye y, finalmente debe ser una iniciativa activa para emprenderla y ha de ser una innovación dirigida a obtener mayor calidad.

Fase de desarrollo o puesta en práctica.

Es la más estudiada y consiste como su nombre lo indica en la puesta en marcha del proceso de mejora. González y Escudero (1990) reconoce tres enfoques o perspectivas sobre esta fase: lineal, de transición a la práctica de forma fiel y eficaz, adaptación mutua, del contexto escolar a las exigencias de la innovación y viceversa; y reconstrucción personal, donde él dice te reinterpreta el plan y lo adapta a sus necesidades particulares. En ellas incluye las características del cambio, las condiciones internas de la escuela y la precisión y apoyo externos.

Con frecuencia es útil considerar dos etapas; pre-implementación e implementación, ya que muchos cambios fracasan en el primer intento si no se ha generado suficiente apoyo inicial. Se considera como acciones claves en esta fase la realización de planes de acción, el desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar el proceso y superar los problemas. Esta fase es la que tiene más influencia en los logros de los estudiantes.

La institucionalización hace que la innovación y el cambio dejen de ser considerados como acciones nuevas y se conviertan en una forma “habitual” de hacer las cosas, y que su accionar se integre en las rutinas. No se producen de forma automática, ya que en la mayoría de las ocasiones los cambios tienden a desvanecerse después del entusiasmo inicial, o cuando desaparece la persona clave o se terminan los impulsos externos.

Según Miles (1986) citado por Cantón (2004), las actividades claves para asegurar el éxito de esta fase son : asegurar que el cambio se incorpore a las estructuras, a la organización y a los recursos de la institucionales ; eliminar las prácticas rivales o contradictorias; establecer los vínculos permanentes con otros esfuerzos , con el currículo y con la enseñanza en el aula; aseguren la participación en la escuela y en el municipio y tener un grupo adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o docentes asesores para la formación de las destrezas necesarias .

Entre los elementos que conforman el plan de mejoramiento, se encuentran los objetivos, la descripción precisa de las áreas de mejora y formulación de metas, también indicadores, resultados y actividades, tendrá una proyección a tres años para dar cuenta de la mejora de las áreas priorizadas. Al final de cada año se hará un monitoreo para su seguimiento, a través de unos indicadores establecidos.

5. Planteamiento del problema

Un aspecto clave es asumir la necesidad de autonomía y responsabilidad que las escuelas tienen para abordar y desarrollar el currículo institucional, adecuándolo a las peculiaridades de la comunidad en la que se encuentran inmerso. Por lo tanto, sus actores son responsable de su diseño, cuidado seguimiento y evaluación de manera permanente para transformarlo y reformularlo.

Dado que la escuela es un escenario complejo, donde interactúan esos actores y diversos elementos; para la puesta en marcha del currículo, esta debe atender a las características y necesidades de la sociedad, y a las necesidades educativas de los estudiantes; y dar respuesta a: el ¿qué?, cuándo y cómo enseñar y cuándo evaluar?. Además dentro de sus elementos debe existir una articulación, para la consistencia interna, coherencia y pertinencia entre del currículo.

En el caso de la Institución INEM se observa una problemática de desarticulación curricular que se evidencia particularmente en el PEI, y en las prácticas pedagógicas las cuales no están coherentes con el modelo pedagógico como herramienta fundamental, que permite articular las funciones entre: profesores, investigación, proyectos de aula y transversales para la formación integral y la proyección social de los estudiantes. Por estas razones existe inconsistencia en el currículo porque además, el diseño de las mallas curriculares en las diferentes áreas no atiende a las características propias del modelo constructivista y a las necesidades reales del contexto.

Lo anterior genera poca efectividad en los procesos de enseñanza- aprendizaje, lo que se refleja en los bajos resultados académicos de las pruebas internas y externas, en el alto porcentaje de deserción escolar y en los problemas de violencia que afectan la convivencia escolar de los estudiantes. Además, estos factores producen una insatisfacción en la comunidad

educativa como lo podemos ver en los resultados estudiantes cuando uno de ellos afirma que “El desorden que hacemos en los salones que así no prestamos la atención necesaria. Turno 191, participante 13 (Anexo C. p.26)

La falta de apropiación de los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo pedagógico y de concepciones curriculares, afectan en la institución objeto de estudio, el eje orientador de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente es preciso reflexionar y adquirir conciencia crítica para intervenirlo y tomar decisiones que apunte a una transformación profunda, a través del empoderamiento de los maestros y fomentando una cultura de evaluación. Con relación a esto Pérez (1999) citado por Molina, (2012) considera que es necesario promover que cada profesional de la educación reflexione desde la teoría y la práctica de la realidad educativa para que re-conceptualice el significado de currículo.

Apoyados en la evaluación curricular, el grupo de investigación INEM 2, toma como insumo los resultados analizados donde emerge como área de mejora la necesidad adoptar un modelo pedagógico que permita proyectar nuevas acciones de mejoramiento para la desarticulación que existe entre modelo pedagógico y la realidad del contexto institucional como elemento importante dentro de la gestión pedagógica.

Por estas razones y atendiendo a las naturaleza distintiva del currículo INEM definida por modalidades donde se busca el desarrollo de las competencias para formar estudiantes capaces de intervenir y solucionar las problemáticas sociales y de convivencia que afectan a los estudiantes se plantea los siguientes interrogantes que ayudarán a realizar y abordar el presente estudio de investigación orientado a intervenir el componente curricular de modelo pedagógico:

- ¿Cuáles son las características distintivas del currículo con relación a las necesidades que refleja el contexto de la institución?
- ¿Cuáles son los aportes que las teorías y concepciones curriculares facilitan a la

apropiación del modelo pedagógico?

- ¿Cuáles son las acciones de mejora que integrarían el plan de mejoramiento que la institución necesita para rediseñar y optimizar su propuesta curricular?

Todos los interrogantes anteriormente descritos nos llevan al siguiente planteamiento:

¿Cómo a partir de los resultados de la evaluación curricular se puede implementar una propuesta de mejoramiento que permita la adopción de un modelo pedagógico contextualizado y pertinente para fortalecer la calidad educativa en la Institución?

6. Objetivos

6.1 Objetivo general

Formular e implementar un plan de mejoramiento al modelo pedagógico en el marco de la Investigación Acción.

6.2 Objetivos específicos

- Identificar el modelo pedagógico coherente con el horizonte institucional.
- Establecer las teorías y concepciones curriculares articuladas al modelo pedagógico.
- Construir de manera colectiva el modelo pedagógico conforme a la teoría curricular y al horizonte institucional.

7. Metodología

En este apartado se presenta la metodología de la investigación curricular, señalando el área de profundización, que en este caso lo constituye el rediseño curricular, la experticia o idoneidad alcanzada por los participantes y las etapas que se desarrollaron para alcanzarla. Estas fueron: evaluación curricular y diseño de un plan de mejoramiento, las cuales muestran la adquisición y desarrollo de la experticia. En este punto se detalla el método, el paradigma y las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos. Y por último, se expone el escenario en el cual se realizó la experiencia es decir, el contexto de aplicación de la investigación.

7.1 Área de profundización

Este estudio está delineado en la modalidad de profundización reglamentada en el decreto 1295 del 20 de abril del 2010, en su artículo 24 “los programas de maestrías tienen el propósito de ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios e interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica” en este caso la línea de profundización es el rediseño curricular de la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad realizado dentro del programa de Maestría en Evaluación Curricular de la Universidad del Norte.

Se hace necesario realizar transformaciones significativas encaminadas al mejoramiento continuo y esto solo es posible con la evaluación permanente del currículo en las instituciones educativas, con referente a esto Ceja (2013) expresa que:

La evaluación constituye una herramienta clave, puesto que permite obtener los elementos necesarios para realizar un diseño curricular pertinente a las demandas actuales. Además, las

innovaciones en diseños curriculares tendrán una profundidad y alcance que ya no solo reforme, sino que transforme el sistema y provoque reacomodamiento en lo pedagógico, en lo didáctico, en el proceso - enseñanza - aprendizaje, pero sobre todo en el ámbito jurídico.

(p.51)

La evaluación del currículo de la Institución Educativa se realizó a través del modelo de evaluación CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto), y posteriormente se diseñó e implementó un plan de mejoramiento, se establecieron acuerdos participativos, para diseñar estrategias conducentes a la mejora de la institución en un periodo aproximado de dos años. Buscando establecer un direccionamiento estratégico que establezcan parámetros, acciones, responsables y metas que permitan la toma de decisiones sobre la manera de mejorar los resultados obtenidos.

El presente estudio de profundización parte de una evaluación curricular, la cual posibilita sustentar a través de una investigación, el rediseño del currículo, como lo afirma Vilchez, (2000). Que dentro de la investigación acción la evaluación curricular es un proceso, científico, propio de los docentes. Este proceso es indispensable para el perfeccionamiento conducente al rediseño curricular.

7.1.1 Experticia o idoneidad desarrollada.

Desde 1994, a partir de la Ley 115, la reforma educativa exige la formación científica, pedagógica y ética de todo educador. En consecuencia, se reglamenta la acreditación de calidad y se instala la investigación pedagógica como columna vertebral de los planes curriculares. Como lo precisa Quintero y Muñoz, citado por Muñoz (2004). En este mismo sentido el objetivo principal de la maestría en profundización es el desarrollo avanzado de competencias en los profesionales, que permitan la asimilación o apropiación de saberes, metodología y, según el

caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. En el proceso de formación en la maestría, se logró el desarrollo de las siguientes competencias y habilidades:

- Apropriación de los diferentes fundamentos teóricos, el manejo y selección de teorías conceptuales sobre: investigación educativa, evaluación educativa, evaluación curricular, referentes legales nacionales e internacionales, calidad educativa, desarrollo de competencias, Metaevaluación, estudio de necesidades, modelos pedagógicos, modelos de evaluación de programas para la ejecución idónea y aplicación del conocimiento adquirido, con el fin de ser agentes generadores de cambios con una aplicación novedosa de conocimiento en la I.E.
- Investigación educativa: destreza como docente investigador incorporando la autorregulación, autocrítica, rigurosidad, la capacidad para identificar los insumos que le sirven en la institución para el enriquecimiento académico y disciplinar. Esto relacionado con lo que propone Stenhouse, (1996) citado por Abero, (2015) afirma que el docente debe y puede hacer investigación educativa. Esta debe ser visionada no como un fin en sí mismo sino como un medio, en dos sentidos: Fortalecer el criterio del docente perfeccionando así por autogestión de su propia práctica y enriquecer el curriculum, pues el conocimiento es como un espiral que se devuelve.
- Evaluación curricular: Capacidad para realizar reflexiones previas para clasificar los elementos a ser evaluados, habilidad para evaluar distintos currículos a partir de modelos innovadores como es el caso del CIPP que dan la posibilidad a nivel organizacional realizar diagnósticos pertinentes que conduzcan a la toma de decisiones asertivas para apuntar a la mejora continua.
- Diseño de instrumentos para la recolección de la información: construcción de rejillas analíticas, cuestionarios, y protocolos para la aplicación de las diferentes técnicas de

recolección de información dirigidas a estudiantes, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

- Procesamiento de la información: fortalecimiento de la criticidad, un alto nivel de síntesis a partir de la rigurosidad en el manejo de la información recolectada. Habilidad para organizar la información y sistematizarla a partir de formatos estructurados siguiendo el modelo CIPP, formulación de informes preliminares y memorias, para luego organizar el informe final.
- Habilidad para el diseño e implementación de planes de mejora: a partir de la apropiación de herramientas teóricas y metodológicas como las aportadas por Cantón, (2004) Gairín (2006) y la guía para la elaboración de planes de mejoramiento de Santo domingo se inicia las acciones encaminadas al diseño e implementación de planes con el objetivo de dar respuesta a las áreas emergentes detectadas en la I.E como en cualquier otra realidad institucional y pueda como profesional permear y aportar para fortalecer la calidad educativa.
- Trabajo en equipo: habilidad para utilizar mecanismos para empoderar a los actores de las diferentes I.E en organización de equipos, mesas de trabajos grupos de mejora en función de crear mecanismos y canales de comunicación que permitan impulsar procesos y generar cambios. También Cannon-Bowers citado en Torrelles (2011), manifiestan “La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz” (p 332). Estos autores también afirman que la disposición personal debe ser una característica para colaborar con otros y hacer acciones

para alcanzar los objetivos deseados.

- Manejo de las TIC: se mejoran las habilidades y destrezas en el manejo de las plataformas educativas y meta buscadores para obtener y organizar información acerca de los diferentes aportes en investigación y pedagógicos que ayuden a afianzar los conocimientos. Estas se definen como la capacidad de aprovechar las posibilidades que brindan las TIC para la gestión de conocimiento.
- Fortalecimiento del metalenguaje académico en educación: reforzar la transición de significados completos, mediante textos, lo más coherentes posible, para ser comprendido por los otros. Se afianzó la perspectiva teórica y práctica en torno al uso del texto como un entretejido (*textum*) de significaciones que pueden reducirse a un significado global; se lo considera una unidad de significación que, dependiendo del tipo de texto, tiende hacia la coherencia (aspecto semántico), a la cohesión (aspecto gramatical y léxico) a una finalidad comunicativa (aspecto pragmático).
- Empoderamiento de los criterios de mejora escolar: desarrollo de la comprensión que los planes de mejora no obtienen resultados inmediatos, son fruto de la paciencia, la rigurosidad metodológica y el buen soporte teórico.
- Comprensión de los elementos de la cultura institucional: se afianzaron los fundamentos conceptuales y prácticos que mantienen unidos todos los miembros de las comunidades educativas; una misión en común, un énfasis en el aprendizaje y un clima estimulante para que se desarrolle este aprendizaje.

7.2 Etapas desarrolladas para la adquisición de la experticia

Como se mencionó en el capítulo uno, hubo una investigación que precedió a esta; conformada por dos docentes de la institución que conjuntamente con el presente grupo realizaron la evaluación curricular. El área de trabajo donde se enfatiza más la experticia adquirida es sobre la mejora escolar producto de la adopción de un modelo pedagógico y la construcción de las concepciones curriculares para el fortalecimiento del currículo de la IE Miguel Antonio Caro de Soledad.

Para realizar cualquier estudio es necesario determinar los fundamentos de la metodología de investigación así como escoger las técnicas e instrumentos pertinentes, el proceso de investigación científica proporciona al investigador de forma planeada, sistemática y coherente determinar un conjunto de acciones que dan respuesta a la interacción del sujeto con el objeto, el método y las condiciones o conjuntos de medios para su realización, Amaya (2007) afirma:

Dado que la investigación científica requiere ser rigurosa y objetiva, es preciso utilizar un método científico que facilite llevarla a cabo de manera adecuada para obtener un conocimiento más preciso de la realidad estudiada que pueda ser también considerado científico; es decir, un conocimiento basado en hechos y datos que, en la medida de lo posible por la propia complejidad de los comportamientos y procesos humanos y educativos, se puedan demostrar, repetir y contrastar con independencia de la persona que realice la investigación. (p.8)

En este estudio, se llevó el recorrido del método científico considerando los respectivos pasos, tales como lo son: el planteamiento del problema, los objetivos a alcanzar, fundamentación teórica, la población, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos que garantizan la validez y confiabilidad del estudio además, se tuvo en cuenta la triangulación de los hallazgos

encontrados, análisis de los resultados y posteriormente la redacción de un informe el cual contiene el diseño de un plan de mejoramiento siguiendo unas conclusiones y recomendaciones.

Para Amaya (2007) “los métodos de investigación son las estrategias que el investigador adopta con la finalidad de dar respuesta a las preguntas que definen su investigación, alcanzar los objetivos que se ha planteado para la misma y validar las hipótesis” (p. 26). En este estudio se adopta el método de investigación-acción en la búsqueda de la solución del problema, a partir de un proceso reflexivo que permita alcanzar y transformar la realidad permitiendo la mejora. Estando convencidos que en la investigación acción se avanza hacia la mejora cuando se construye el conocimiento por medio de las acciones.

La investigación acción (IA) fue presentada inicialmente por Kurt Lewis el cual afirmaba que se podían mejorar los problemas sociales en una época atropellada por la posguerra en busca de condiciones más igualitarias, que en trabajos que generara impacto social, no debería existir un divorcio entre teoría y práctica; posteriormente y a pesar de muchos inconvenientes en cuestión de la disputa existente en el tema de que en esa época no se podía concebir que los mismos sujetos investigados eran los investigadores en cuanto a la poca experticia de estos en esta materia, se logró en la época de los 80 renovar el tema con más aceptación.

El término de investigación- acción asumido por Kemmis citado por Sagastizabal, (2006) como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad de sus propias prácticas, su rendimiento de las mismas y las situaciones en las cuales ellas tienen lugar” (p.7). Los docentes convencidos que al examinar la propia práctica, entender su desempeño en un análisis situado estaban las posibles pistas de la falta de efectividad de la propuesta educativa institucional, propusieron unas acciones para indagar por las posibles causas de esta situación.

Es así que en este accionar se presentó la convocatoria a directivos y a docentes para realizar investigación aplicada al campo educativo en la Universidad del Norte en el departamento del Atlántico. A lo cual nuestro rector invitó a todos a postularse a ella, con el convencimiento de que muchas de nuestras sospechas de falta de éxito educativo eran proporcionales a nuestro desarrollo curricular.

Esto nos llevó a repensar el rol del docente frente a la investigación en su contexto ya que, se vislumbra a través de ella la oportunidad de mejorar nuestra institución haciendo la oferta educativa más pertinente y teniendo como fin principal el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje a partir del conocimiento de su realidad.

Si bien es cierto que coexisten diversos enfoques bajo la teoría que sustenta la IA, en este trabajo investigativo se optó por el enfoque de autores como Elliot (1993). McKernan (1999), Colas y Buendía (1994) y Latorre (2003) que son los autores en los que también se apoyaron el proceso de investigación que antecede a este. Elliott, (1993) afirma que “la investigación-acción se entiende como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p.88). También Elliott (2000) considera que la investigación -acción en la escuela debe estar visionada por las características que la identifican plenamente y que en esta investigación se mostraron, las cuales son:

La primera de ellas es que la investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: La identificación de problemáticas, oportunidades de mejora y aquellas que requieren de unas respuestas operativas. En el caso de la institución, el rector necesitaba determinar las problemáticas pedagógicas que agobiaba a la institución, por esto decidió que un numeroso grupo se presentase como candidatos de la Maestría de Evaluación y Currículo ofrecida por la Universidad del Norte. Así se encuentra un grupo numeroso en esta labor investigativa para determinar las situaciones inaceptables en

algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) y las que requieren una respuesta práctica (*prescriptivas*).

Como segunda característica se tienen que el propósito de la investigación acción es profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por lo tanto, se adoptó desde el comienzo una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación. Y se eligieron técnicas de recolección de la información acordes al propósito y contexto de aplicación de este estudio.

La tercera característica que tuvo nuestra investigación fue la adopción de una postura teórica según la cual, la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión. Esto significa que siempre se somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones como conclusiones provisionales.

En un contexto determinado al explicar lo que sucede se construye un guión sobre el hecho en cuestión relacionado con un contexto. Esta fue nuestra cuarta característica según lo mencionado por Elliot (2000). Este nuevo y único guión, permitió identificar las características únicas que en nuestro caso tiene nuestra institución. Esta adecuada caracterización permite una lectura actualizada de las problemáticas que estaban causando la falta de efectividad en la propuesta pedagógica de la institución.

McKernan (1999) menciona que “la investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción” (p. 25).

La afirmación de McKernan ayuda a visualizar esta investigación como la oportunidad desde la investigación-acción de reflexionar nuestro quehacer diario, planificando, actuando,

recogiendo información y hallando resultados en un primer momento en la evaluación curricular y posteriormente con este mismo ciclo en el diseño e implementación de un plan de mejoramiento institucional que permita reformar con la participación de la comunidad educativa los procesos deficientes en la institución y potenciar las fortalezas visualizando de manera clara en el espiral del ciclo de la mejora que es la manera de graficar el proceso cíclico de la IA.

Ante este tema hay que aclarar que teniendo en cuenta el punto de vista del autor, este ciclo del proceso de investigación acción se representa gráficamente de manera diferente diferenciándolos como ciclos de acción participativa. A continuación se presenta el ciclo de la investigación acción según las autoras Colás y Buendías (1994). Los ciclos de Investigación Acción desarrollados en el estudio son descritos en la siguiente gráfica.

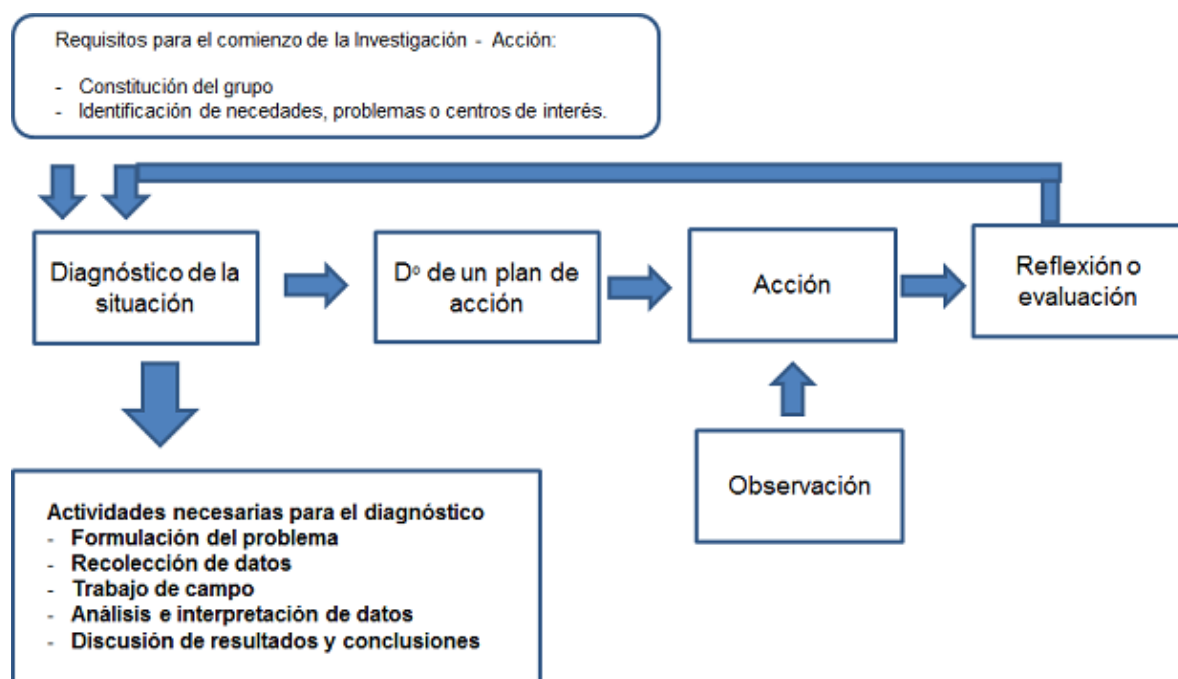


Figura 3. Tomado de Colas y Buendía (1998)

La investigación educativa dependen, en gran parte, de cómo se percibe la realidad social de un contexto, para tratar de entender sus problemáticas. En nuestro caso, este trabajo se inscribe en el paradigma socio-crítico, según Alvarado, (2008):“El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social” (p.190).

La iniciativa de mejorar partió de la necesidad sentida de un grupo de docentes y del rector quienes preocupados por la situación de desmejoramiento que se estaba presentando en la institución decidieron organizar grupos de mejora institucional para direccionar las acciones de la institución. En esta búsqueda se presentó la oportunidad en la Maestría en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte para propiciar la presente investigación, lo cual significó una formación de alto nivel en la transformación de las prácticas educativa, tomando como eje central la evaluación del currículo de la institución y su intervención a partir del diseño e implementación de las acciones de mejora.

El paradigma socio-crítico lo referencia Arnal citado por Alvarado (2008) adopta la idea que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). En nuestro estudio el objetivo principal que se logró fue el impacto a la escuela y el aporte de herramientas necesarias para evaluar los procesos y tener la posibilidad de ajustarlos y evaluarlos.

Primera etapa: Evaluación del currículo

El estudio inició con la evaluación del currículo de la Institución Educativa INEM, a través de la propuesta de Stufflebeam (1971) del modelo de evaluación CIPP cuyas siglas se define:

contexto, insumo, proceso y producto. Este autor afirma que en los procesos de creación y diseño hasta la aplicación de un proyecto es posible encontrar cuatro tipos generales de evaluación. Este modelo se enmarca en aspectos confiables, reales porque son producto de los datos obtenidos. La fidelidad de los resultados nos permitió la consecución de los objetivos repercutiendo positivamente en la escuela y en su contexto durante la evaluación curricular y posteriormente en el diseño y ejecución de nuestro plan de mejoramiento.

La evaluación es un proceso complejo que mediante el diseño más pertinente, proporciona información eficaz para clarificar las decisiones. Stufflebeam citado por Martínez (2007) precisa en afirmar que: “La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p. 153).

Este modelo de evaluación curricular CIPP aplicado a nuestra institución permitió a través de sus cuatro tipos de evaluación tomar decisiones sin haber concluido la última fase, esa versatilidad conviene a la institución, ya que la intervención curricular se realiza sin traumatismos y sin demoras. Así, se iniciaron las acciones que llevaron a la selección de los integrantes del grupo de mejora, al igual que estudiar los fundamentos para el mejoramiento de la calidad educativa.

Otra ventaja del modelo que se encontró en este estudio, fue la posibilidad de evaluar nuestro currículo como proceso; esto quiere decir que se pudo valorar los significados sociales y se percibió la complejidad e integralidad del fenómeno educativo. Esta es una de las razones más poderosas por la cual se seleccionó el modelo CIPP, ya que asegura la evaluación en todo el

proceso curricular, aplicando específicamente al marco educativo las cuatro fases o tipos de evaluación que lo constituyen.

7.3 Diseño e implementación de un plan de mejoramiento

En esta etapa del estudio con base a la evaluación curricular desarrollada por el grupo INEM 1, descrita en el marco teórico. En esta etapa de diseño e implementación del plan lo constituye el segundo ciclo, donde se elaboró el plan de mejoramiento según los resultados de la evaluación realizada en la intervención anterior Hernández et al. (2006). En este diseño intervino la comunidad educativa tanto en el proceso de diseño como en las actividades que se realizaron para su implementación. A continuación se presentan los fundamentos teóricos y las fases de realización del plan de mejoramiento.

Al realizar la evaluación curricular de la Institución Educativa INEM se generaron elementos trascendentales para la construcción, diseño y ejecución de un plan de mejora, la propuesta se denominó “Plan de mejoramiento para la adopción del modelo pedagógico producto de una evaluación curricular en una institución educativa”. Este se diseñó siguiendo los pasos de las orientaciones para el mejoramiento continuo Institucional de la Dra. Diana Chamorro (2015) en ella se establecen 4 fases.

Paralelamente, se procedió a realizar un árbol de problemas (Ver anexo F.p.114) con relación al modelo pedagógico, basado en la evaluación curricular, donde se evidencian aspectos como: desarticulación del currículo diseñado con el enseñado, inexistencia de concepciones de calidad y competencia, fallas de convivencia, desconocimiento de la ruta de convivencia escolar, desactualización del manual de convivencia entre otros.

Fase 1: Conformar el equipo de mejora.

En esta fase se conformó el equipo de mejora, asumiendo esta responsabilidad el comité de calidad educativa como grupo responsable de desarrollar y dar seguimiento a este, fortaleciendo este comité. Se formalizó mediante una resolución rectoral y se le asignan unos roles para impulsar el plan de mejoramiento concebido. El equipo consultó los resultados de la evaluación curricular encontrándose con 8 áreas de mejora que arrojaron las técnicas que se aplicaron durante la primera recogida de información.

El equipo de mejora se conformó con un integrante de cada área disciplinar y se asignó un líder de calidad educativa. (Ver anexo H. p.132) También se identificaron y seleccionaron las áreas de mejora. Se detectaron las principales causas raíz del área de mejora focalizada desde los resultados de la evaluación curricular. Para el análisis las necesidades del contexto y la construcción de las concepciones curriculares se procedió a construir un árbol de problema. (Anexo F. p 114).

Fase 2: Desarrollo del plan de mejora.

En esta fase se ejecutó el plan de acciones con cinco ejes fundamentales; capacitación, diseño participativo, adopción en los documentos institucionales oficiales, socialización e implementación del modelo pedagógico institucional. Para desarrollar esta fase se eligió la herramienta de planificación estratégica y operativa, para como lo afirma Armijo (2009) es una herramienta de gestión que apoya la toma de decisiones y permite formular los objetivos prioritarios, las metas a mediano y corto plazo.

Para realizar las acciones en esta fase se efectuaron los entrenamientos necesarios para su puesta en marcha. Se implementaron las acciones según la asignación de tareas y responsabilidades a los miembros del equipo, la asignación de recursos (materiales, económicos,

humanos y tecnológicos), la recolección, análisis y aplicación efectiva de la información para la solución del problema o resolución de la mejora; así como la elaboración del cronograma de implementación. Poner en marcha el plan es el tercer ciclo de la Investigación Acción, el cual depende como cita Sampieri (2006) de las circunstancias específicas de cada estudio y problema.

Fase 3: Seguimiento del plan de mejora.

Seguimiento interno y externo implica hacer una revisión periódica de los avances logrados en su desarrollo, en término de indicadores y resultados; y también de las dificultades que se han presentado. En este caso, el seguimiento tuvo dos vertientes, una a lo interno de la institución y otra por el equipo de Mejora que le acompaña. Por razones de tiempo de ejecución en esta tesis sólo se logró implementar los dos primeros componentes del plan.

Fase 4: Elaboración del informe de implementación del plan.

Con base a los informes generados por cada responsable de actividades, el Coordinador de calidad o del Equipo de Mejora elaboró un informe global del proceso realizado, en base al siguiente contenido: Introducción, Integrantes del Equipo con las responsabilidades que le fueron asignadas, las fases del proceso realizado y la duración del mismo, los recursos económicos utilizados, los indicadores o productos que fueron alcanzados, una breve explicación de los inconvenientes durante el proceso y los anexos que fueren necesarios.

7.3.1 Técnicas e instrumentos para el desarrollo del plan.

Para realizar el diseño e implementación del plan de mejoramiento se utilizaron varias técnicas e instrumentos que se detallan a continuación.

7.3.1.1 La encuesta.

Se obtuvo información de los sujetos de estudio, proporcionada por ellos mismos, que para la actual investigación se realizó a docentes mediante un cuestionario cerrado que contenía preguntas de fácil tabulación puesto que se realizaron respuestas breves, específicas y delimitadas. Fue una herramienta muy útil para obtener información rápida de grandes grupos, además es favorable porque lo responde directamente la persona consultada; algunas desventajas de este instrumento es que las respuestas pueden ser manipuladas ya que el sujeto puede decir o no la verdad, al igual que pueden existir respuestas con poca claridad.

7.3.1.2 Mesas de trabajo.

En una reunión de personas que escogieron pertenecer a una determinada mesas de trabajo de acuerdo a la temática a desarrollar. La metodología para llevar a cabo las mesas de trabajo fue la siguiente:

- Cada mesa de trabajo eligió o nombró a una persona para actuar como moderador y a otra para actuar como relator.
- Después de socializar el tema de discusión al grupo, el líder pidió a cada participante desarrollar una guía de preguntas relacionadas con el tema.
- El moderador leyó en voz alta cada tema, uno a uno, y pidió a todos los participantes, uno a uno, que hicieran sus comentarios al respecto (se fijó con antelación un máximo de tiempo para hablar.) Luego para cada pregunta se pidió una expresión del “consenso de la reunión”, el cual el relator anotó.

No es necesario informar sobre todo lo discutido; sólo hay que anotar el tema y el consenso de la reunión. Los ítems arriba presentados revelan el formato de las mesas de trabajo que se efectuaron en la institución para profundizar en las concepciones curriculares, determinar las teorías y autores del modelo pedagógico escogido y estudiar los elementos del modelo social cognitivo.

Por supuesto, hay diferentes formas en que se pueden realizar las mesas de trabajo; se puede pedir a los participantes que lean las guías en cuestión o un capítulo del manual antes de la sesión para así tener preparadas sus preguntas. En algunos casos, la parte del texto sobre el que se va a hablar se lee en voz alta por el moderador o el asignado a este rol, a cada participante le toca leer unos cuantos párrafos y después se habla informalmente sobre el tema.

Es necesario o deseable tener un informe escrito, es importante anotar el tema y los acuerdos. Por ejemplo, si un miembro del comité de calidad quiere consultar los temas que se realizaron en la reunión anterior, estos deben estar disponibles. El mejor método para conducir una mesa de trabajo es siempre el que sea más coherente con su objetivo. A continuación se presenta una tabla con la distribución de responsabilidades que se siguió para la realización de las mesas de trabajo.

Tabla 2. *Distribución de las mesas de trabajo de la Institución*

Implementación Plan de mejoramiento	Participantes	Líder
Mesa de trabajo 1	Docentes del área de sociales	Flor Ortiz
Características del Modelo Social	Representantes estudiantes y padres de familia de los grados 6	
Cognitivo		
Mesa de trabajo 2	Docentes del área de Ciencias	Lia Retamozo
Autores y teoría	Representantes estudiantiles y padres de familia	
Sobre pedagogía Social.	de los grados 7	
Mesa de trabajo 3	Docentes del área de matemáticas	José Barraza
Autores y teoría	Representantes	
Sobre pedagogía	estudiantiles y padres de familia de los grados	

Cognitiva.	8		
Mesas de trabajo 4	Docentes de área industrial y artes	Ricardo	
Elementos del	Representantes estudiantiles padres de familia	Delgado	
Modelo pedagógico	de		
Social cognitivo	los grados 9		
Mesas de trabajo 5	Docente del área de comercial e informática	Katia	
Vygotsky, su teoría	Representantes estudiantiles padres de familia	Gómez	
E influencia en el	de		
Modelo pedagógico	los grados 10		
Social cognitivo.			
Mesa de trabajo 6	Docentes de ética, valores e Inglés	Eduardo	
Principios y	Representantes estudiantiles padres de familia	Rico	
Concepciones	de		
Teleológicas del	los grados 11 y el	Personero estudiantil	
Modelo social			
Cognitivo.			

7.3.1.3 Talleres.

Consistió en la reunión de docentes y directivos con el grupo investigador y/o el comité de calidad institucional, con el objetivo de obtener información acerca de sus puntos de vista y experiencias sobre hechos, expectativas y conocimientos de un tema. Su característica principal como lo afirman Alberichi, Arnanz, Basagoti y otros (2009) es el desarrollo de un tema en particular; lo empieza y terminan en la reunión. Se aprende mientras se trabaja en un tema específico. Se realizar una tarea que se orienta a producir algo para el objetivo propuesto.

Para la presente investigación correspondió a los docentes que desarrollaron funciones educativas y se reunieron para estudiar y analizar problemas propios de su labor con el fin de encontrar y establecer soluciones en conjunto, en donde se combinaron actividades tales como: trabajo de grupo, elaboración y presentación de actas, organización y ejecución de trabajos en equipo.

Cabe resaltar que los talleres implican la participación de un número de personas y el énfasis está puesto en el desarrollo de unas preguntas y unas respuestas entre los talleristas y los

participantes. Con los padres de familia y estudiantes se realizaron talleres cualitativos que tuvieron como objetivo indagar sobre aspectos del modelo pedagógico mediante una serie de preguntas a las que respondieron espontáneamente ya que sugirieron sentirse más seguros al dar una respuesta oral, luego por grupos pequeños, socializaron sus reflexiones. Los instrumentos que se utilizaron fueron el cuestionario de preguntas, las memorias sistematizadas y las actas de reunión.

Entre las ventajas del taller se encuentran las de desarrollar habilidades para comprender procesos de mejoramiento, determinar fortalezas y debilidades y a su vez escoger soluciones prácticas; se estimula el trabajo cooperativo y ejercita la actividad creadora. Así mismo el papel que desempeñaron el grupo investigador fue el de orientar el proceso, asesorar, facilitar información y recursos, entre otros, en esta investigación a los docentes se les permitió ser protagonistas de su propio plan de mejoramiento.

Este trabajo metodológico requirió de mucho espacio y distribución de tiempos de tal manera que se evitaron sesiones demasiado cortas, pues en el alistamiento y preparación de los participantes para iniciar siempre es demorada, por lo que se decidió hacer estos talleres durante los días de las semanas de desarrollo institucional que son los que la institución dedica en su programación anual para el fortalecimiento de sus procesos misionales.

7.3.1.4 Grupo nominal

La validación del Modelo pedagógico institucional como área de mejora se realizó a través de la aplicación de la técnica de grupo nominal. Para Campoy (2009):

Esta facilita la generación de ideas y análisis de problemas. Esta técnica es útil para las situaciones en que las opiniones individuales deben ser combinadas para llegar a decisiones las cuales no pueden o no convienen que sean tomadas por una sola persona.

Los pasos que se llevaron en el grupo nominal fueron:

- El silencio, cada uno escribió las alternativas que se le ocurrieron durante un tiempo que fue de 10 minutos.
- Se formaron grupo en torno a 6 personas.
- Se nombró un líder o coordinador de cada grupo el cual registraba las ideas generadas en una rueda de intervenciones.
- Cuando todas las ideas estuvieron escritas se inició una discusión entre los participantes para aclarar las dudas. Se dio espacio para la modificación
- De nuevo el silencio, cada asistente en una octavilla ordena jerárquicamente las aportaciones que le parecen más interesantes.
- Se realizó la votación y la suma de las ideas individuales y se obtuvo una jerarquía de ideas.
- Se repitió el proceso con cada uno de los elementos del modelo pedagógico hasta que se llegó al final

7.3.1.5 Sesiones con grupo de participantes o comité de calidad institucional.

Consiste en la reunión de personas escogidas y constituidas por la dirección institucional. Dentro de los objetivos de la sesión están el de identificar, analizar y priorizar los aspectos críticos que ameritan atención, proponer estrategias de mejoramiento, direccionar y realizar los ajustes necesarios para garantizar el logro de metas y el mejoramiento.

Este grupo de mejora o comité de calidad expresa sus puntos de vista y experiencias sobre hechos, expectativas y conocimientos de un tema durante la reunión; así mismo su presencia se debe a la situación objeto del estudio donde su sentido consiste en realizar una tarea que se orienta a producir algo para el objetivo propuesto.

Para la presente investigación correspondió a los docentes y directivos el reunirse para estudiar y analizar problemas propios de las fases de la implementación del plan de mejoramiento con el fin de encontrar y establecer soluciones en conjunto, en donde se combinaron actividades tales como: trabajo de grupo, elaboración y presentación de actas, organización y ejecución de trabajos en equipo. El trabajo realizado se direccionó al monitoreo de avances, documentación de procesos, identificación de fortalezas y debilidades y retroalimentación a la comunidad educativa (Sampieri, 2006).

7.3.2 Implementación del plan de mejoramiento y sus efectos.

Desde un principio se visionó la mejora que a la institución podría traer el hecho de una evaluación curricular para adoptar el respectivo plan de mejoramiento. Esta actitud se vio reflejada en el plegable que circuló durante las primeras jornadas de capacitación en la institución: Hacia la construcción del modelo pedagógico Inemita.

7.3.2.1 Itinerario de una ruta en construcción.

- A fuerza de la práctica se asignaron responsabilidades para desarrollar por los directivos y docentes de la institución. Se acordó que se involucrarían en el liderazgo institucional al grupo de investigación con 8 miembros y el equipo de calidad con la representación de cada líder de área y otros estamentos institucionales como padres de familia, estudiantes y

administrativos. Para llevar a cabo esta comisión se acordó asignar responsabilidades para la resignificación curricular, quedando así:

- Entrevista a docentes por grupo de interés (Comité de calidad educativa)
- Revisión documental del modelo pedagógico (Grupo de investigación de la Universidad del Norte)
- Investigación sobre Horizonte Institucional.(Coordinación académica)
- Estudio de necesidades de los estudiantes (Grupo de Investigación de la Universidad del Norte)
- Categoría Modelo pedagógico como hallazgo de los grupos focales.(Grupo investigación de la Universidad del Norte)
- Encuesta estructurada a docentes y alumnos para seleccionar las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en la institución. (Equipo de calidad educativa)
- Entrevista a docentes por grupo de interés. (Equipo de calidad educativa)
- Categoría Modelo pedagógico como hallazgo de los grupos focales. (Grupo de investigación Universidad del Norte)
- Encuesta estructurada docentes sobre autorreconocimiento de la práctica pedagógica de aula. Diciembre de 2015. (Comité de calidad educativa)
- Encuesta estructurada a docentes y alumnos para seleccionar el modelo pedagógico de su preferencia. Febrero 2016. (Comité de calidad educativa).

8. Resultados

En el presente capítulo se aborda lo concerniente al análisis de los resultados de la implementación de la segunda área de mejora institucional, realizada en la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad: Implementación del plan de mejoramiento para articular con relación a las necesidades del contexto.

Para la ejecución del plan de mejoramiento: Adopción de un modelo pedagógico y la construcción de las concepción curriculares para el rediseño del currículo de la IE INEM Miguel Antonio Caro de Soledad, el grupo de calidad realizó el acompañamiento al grupo investigador con el fin de ser su soporte natural de estas acciones de mejora institucional en el rediseño del modelo pedagógico institucional. A través, de estas acciones se fueron entrelazando cada uno de los procesos y procedimientos que con llevan a vivir un ambiente escolar sano, agradable y dinámico para cumplir así con la aspiración del contexto Inemita.

Se tuvo en cuenta que los componentes del PEI deben estar estrechamente conectados y desarrollados en función de la gestión académica. Del buen desempeño en esta articulación depende la apropiación de sus metas educacionales para cumplir con el tipo de formación que promete la institución a la comunidad circundante.

Se presentó una propuesta de trabajo pedagógico al Consejo Académico de la institución, el día 22 de septiembre de 2015, la cual tuvo como antecedente el trabajo realizado en la tesis de maestría Evaluación del currículo de la institución educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad a través del modelo de evaluación CIPP, para implementar un plan de mejoramiento que conduzca a la adopción del modelo pedagógico institucional.

Para el desarrollo del estudio anterior, se partió de la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos como la revisión documental (Ver anexo B.p.11), los grupos focales (Ver anexo C.p.26 y anexo D.p80), la encuesta y la observación se procedió a hacer la triangulación (Ver anexo E.p.106), la codificación y la interpretación de gráficas, con lo cual se pudo comprobar que los aspectos más relevantes fueron las áreas de mejora: descontextualización H I, falta del estudio de necesidades, desarticulación del currículo oficial-enseñado, falta de alineación malla curricular-modelo pedagógico y competencias básicas, deficiencia en los procesos de comunicación y participación, falta de exigibilidad e incumplimiento de las normas de convivencia y desarticulación del modelo pedagógico.

8.1 Integrantes

El grupo investigador que lideró la implementación de plan de mejoramiento está conformado por:

Tabla 3. *Integrantes del proyecto*

Nombre y apellido	Experiencia docente	Profesión	Cargo en la institución
Edwin Enrique Lozano González	19 años	Licenciado en Supervisión Educativa	Rector
Elizabeth Hincapié Jiménez	27 años	Licenciada en Psicopedagogía	Docente de apoyo pedagógico para estudiantes con NEE- básica secundaria.
Katia Milena Gómez Herazo	10 años	Ingeniera de Sistemas	Docente del Área de informática
Milenis de Jesús Rangel Pertuz	34 años	Licenciada en Español y Literatura	Docente de básica primaria.
Nayrobis Liz	12 años	Licenciada en Ciencias	Docente de básica primaria

García Agresor	Sociales
----------------	----------

8.2 Duración

El tiempo de ejecución del plan de mejoramiento de esta área fue de octubre de 2015 a mayo de 2017 para efectos de dar cuenta de resultados para este estudio desarrollándose de la siguiente manera:

Tabla 4. *Cronograma del plan de mejoramiento*

Componente/Cronograma	Inicio	Final
Componente 1 Capacitación docente y directivos	Octubre 2015	Abril de 2017
Componente 2 Diseño del Modelo Pedagógico Social-Cognitivo	Marzo de 2016	Mayo de 2017

Seguidamente, el grupo INEM 2 decide la segunda área de mejora, adopción del Modelo pedagógico realizó el análisis de los resultados referente a este elemento del currículo a partir de dos fases: la fase uno la evaluación del currículo y la fase dos diseño e implementación del plan de mejoramiento. Se realizó un estudio detallado de la información de los datos recolectados a través de las distintas técnicas e instrumentos aplicados. Se empleó el modelo de evaluación C.I.P.P de Stufflebeam siendo este un modelo flexible, orientado al cumplimiento de objetivos, permitiendo identificar las áreas de mejora para la toma de decisiones.

8.3 Fases del proceso realizado

Las acciones del plan de mejoramiento se consignaron en formatos (ver anexo G.p.115), contienen el cronograma de las actividades planeadas para la ejecución de este. Se lograron realizar los dos primeros componentes, los cuales se describen a continuación:

A partir, de la toma de decisiones por parte de los dos grupos de investigación se establece como primera área de mejora la articulación del horizonte institucional. En primera instancia El grupo INEM 1 diseño e implementó un plan de mejoramiento para intervenirlo y simultáneamente como valor agregado se construyó el estudio de necesidades, del cual se obtuvieron resultados inherentes a la realidad institucional. En el proceso participaron los miembros representativos de la comunidad educativa, los cuales estuvieron presentes tanto en el proceso de evaluación curricular como en la puesta en marcha de las acciones implementada.

Para que la adopción del modelo pedagógico tenga efectividad en la institución, debe seguir una ruta que por una parte esté basada en la legislación vigente y por otra tenga las particularidades que le son exclusivas al contexto en que este se inserta. El área de mejora que la institución intervendrá en el marco de este trabajo investigativo es la articulación del modelo pedagógico a las necesidades del contexto.

Para llevar a cabo tan encomiable aspiración se ha diseñado una ruta para su ejecución, la cual consta de los siguientes componentes: capacitación docente, entendida como proceso de reflexión sobre el ejercicio pedagógico que implica por una parte establecer un equipo de mejora institucional y por otra volver a estructurar la propuesta pedagógica al adoptar un modelo de corte social cognitivo.

El segundo componente es el diseño de la propuesta de adopción, sus objetivos, su estructuración, acciones, indicadores, recursos y demás elementos que debe contener una apuesta por la mejora institucional. El tercer componente es la adopción formal del modelo pedagógico

en todos los documentos oficiales. El cuarto y quinto componente es la socialización e implementación respectivamente.

El diseño e implementación de plan de mejoramiento se realiza con el propósito de aportar a la Institución un instrumento que permitiera orientar las acciones encaminadas al perfeccionamiento de la gestión pedagógica y el direccionamiento estratégico. Buscando el beneficio de toda la comunidad este sirvió para reorientar los procesos.

8.3.1 Actividades implementadas del Componente 1 Capacitación docente y directivos.

Este componente pertenece a la dimensión gestión pedagógica y su meta fue capacitar a todos los docentes y directivos sobre la fundamentación teórica del modelo pedagógico, sus actividades fueron Alistamiento del comité de calidad, se desarrolló en el mes de Noviembre 2015. Se conformó de manera participativa con el apoyo del rector y fue integrado por directivos docentes y 14 docentes, entre los cuales están los docentes del grupo investigador (Ver anexo H.p.132)

Al finalizar varias deliberaciones se construyó un Acta de conformación del comité de calidad y la proyección de un documento de acuerdo rectoral para su oficialización. Conto con la asistencia total y la participación activa. Se mostró por parte de algunos integrantes resistencia argumentada de los cambios que producto de las reflexiones se iban realizar. En su gran mayoría los integrantes el comité mostraron liderazgo positivo.

8.3.1.1 Resultados de talleres.

Dentro del componente capacitación docente y directivo docente se realizaron 11 talleres de formación para elaborar en forma colectiva las bases teórica del modelo pedagógico. A continuación se detallan el nombre, los participantes, los responsables y las fechas de realización.

Tabla 5. *Listado de talleres del componente 1: capacitación docente y directivo docente*

Nº y Nombre del taller	Número de participantes	Responsables	Fecha
Taller Nº 1 Los modelos pedagógicos según Flórez Ochoa	80 docentes y directivos	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación	Octubre 2015
Taller Nº 2 primera parte Socialización estudio de necesidades y retroalimentación	80 docentes y directivos	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación	Octubre 2015
Taller Nº 3 Socialización resultados d encuesta modelo pedagógico deseado	64 docentes y directivos	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación y comité de calidad	Enero 2016
Taller Nº 4 Taller de reflexión sobre las bondades del modelo social cognitivo	Total: 30 estudiantes representantes de los grados	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación y comité de calidad	Noviembre 2015
Taller Nº 5 Taller de reflexión sobre las bondades del modelo social cognitivo	35 familiares de los estudiantes	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación y comité de calidad	Noviembre 2015
Taller Nº 6 Buscamos criterios comunes	62 docentes y directivos	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación y comité de calidad	Noviembre 2015
Taller Nº 8 Componentes conceptuales del modelo pedagógico	80 docentes y directivos	Comité de calidad: Vanesa Pacheco y Ricardo Delgado	Enero 2016

Nº y Nombre del taller	Número de participantes	Responsables	Fecha
Taller Nº 9 Acuerdos para la validación del modelo pedagógico	25 estudiantes, administrativos, jefes de área, acudientes	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación y comité de calidad	Abril 2016
Taller Nº 10 Estrategias pedagógicas del modelo pedagógica social cognitivo	74 docentes y directivos	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación y comité de calidad	Julio 2016
Taller Nº 11 Unificación del formato de plan de estudio y plan de clase	70 docentes y directivos	Grupo de investigación Maestría currículo y evaluación y comité de calidad	Enero 2017

Para la realización del Taller Nº 1 los modelos pedagógicos según Flórez Ochoa. La asistencia del total de miembros del equipo de calidad y de los 94 docentes y directivos de la institución. Se realizó en Octubre 2015 durante la semana de desarrollo institucional y para su realización se contó con el Recursos humanos, Video Beam, Computador, Sonido y el apoyo de los Directivos docentes. El facilitador fue el Equipo de investigador y los Medios de verificación y seguimiento fueron la Lista de asistencia, relatoría de reunión y fotografías. (Ver anexo J.p140 y anexo I.p.139).

Uno de los resultados más visibles de este taller fue la motivación y movilización cognitiva de los participantes hacia la exploración de nuevos saberes pedagógicos y la reflexión sobre la propia práctica pedagógica evidenciado en las opiniones y conceptos que se dieron en torno a la pregunta: ¿sus prácticas de aula en cual modelo pedagógico pueden inscribirse? Se trató de un ejercicio de autorreflexión y de autoreconocimiento sobre las propias prácticas de los docentes para iniciar propuestas de transformación institucional, tal como lo afirma Freire (1999) por que la teoría se desarrolla a través de la acción y a su vez se modifica por las nuevas acciones ejecutadas.

Durante la realización del Taller N° 2 en su dirigido a los docentes y directivos de la institución, se socializó y se consultó a los docentes para sugerir ajustes al estudio de necesidades. (Ver anexo K.p.142) Para la presentación de este estudio y reajustes del documento, con los participantes se revisó a profundidad los fundamentos del estudio y se retroalimentó el documento base (Ver anexo L.p.143). La sistematización estuvo a cargo del equipo investigador y su mayor evidencia fue la nueva versión del documento básico. Cabe anotar que el tiempo en la ejecución de esta actividad fue mayor que el tiempo previsto debido a una falta de organización de la información.

Con los anteriores elementos como resultado de los talleres aplicados, el equipo de investigación en reunión del día 13 de enero de 2016 concluyó que el grupo de docentes no conocían ni aplicaba los elementos propios del modelo hasta ese momento promulgado en el PEI y que además no estaba la propuesta pedagógica explicitada en ningún documento institucional.

También el equipo de investigación observó que aún no poseían criterios unificados en torno a un único modelo pedagógico a seguir acorde con las características de la institución, sino que, por el contrario, existía diversidad de opiniones al respecto, para lo cual se propuso aplicar una encuesta con el objetivo de obtener información relacionada con las características del el Modelo Pedagógico deseado que permitiera fortalecer el PEI a través de un plan de mejoramiento. Dicha encuesta se realizó el mes de diciembre de 2015 a 56 docentes de diferentes niveles.

Para la realización del Taller 3 de socialización de resultados de encuesta a modelo pedagógico deseado, se dio a conocer que las características del modelo que mayor aceptación obtuvo fue el modelo pedagógico cognitivo, seguido muy de cerca por el modelo social. Los docentes en sus intervenciones manifestaron que la institución requiere un modelo que ayude a mejorar las dificultades de convivencia que presenta la institución.

Después de un debate se concluyó que las características del modelo pedagógico que la escuela necesitaba estaban tanto en el modelo cognitivo en su cuarta corriente la social cognitiva y en los postulados del modelo social. Se planteó entonces el modelo social cognitivo como el que podría responder a las exigencias planteadas en el estudio de necesidades, de tal manera que los procesos de aprendizaje ayudan a la solución de problemas en bien de la comunidad.

Este modelo, el social cognitivo propuesto por los docentes tiene ventaja sobre el modelo social y el modelo cognitivo ya que fusiona las premisas básicas de los dos; organismo se desarrolla si realiza procesos cognitivos y afectivos en un escenario de aprendizaje, con una motivación intrínseca orientada a la mejora individual y grupal y también al logro o éxito social e individual Flórez, (1995).

Además este modelo pedagógico social cognitivo integra dentro de sí, principios del constructivismo, modelo que no es ajeno a la institución, puesto que era el que se llevaba anteriormente: cognitivo constructivista, aun cuando era de desconocimiento de muchos de los actores de la comunidad educativa, pero si se llevaba a cabo, puesto que en las modalidades, los estudiantes construyen sus propios saberes guiados por los docentes a través de aprender haciendo en los talleres que lleva la institución.

Este modelo evoluciona con el tiempo y en línea a las necesidades que la globalización, la automatización y las ciencias avanzan, convirtiéndose en socio cognitivo de acuerdo al estudio de necesidades que realizó la institución, ya que un modelo pedagógico es una

“construcción teórico formal fundamentada en lo científico y lo ideológico, donde se interpreta, diseña, y ajusta a la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta, de una institución y sus procesos académicos a partir de las necesidades que esta requiere estructurar, para aplicarla y fortalecer el desarrollo, pensamiento y conocimiento del

individuo y su contexto. MEN (2013) en un proyecto conjunto con la Universidad Francisco de Paula Santander) (p 12)

Lo cual ratifica las razones para reconceptualizarlo, permitiendo su avance hacia la pedagogía social, sin dejar la esencia de su teoría sobre su apuesta por la modificación de las estructuras de pensamiento y el reconocimiento de la autonomía .Pero imbricándole la premisa básica de la teoría social donde la construcción del aprendizaje se hace primeramente en el plano social y después pasa al plano individual. Vygotsky, (1992)

El Taller N° 3 de reflexión sobre las bondades del modelo social cognitivo dirigido a 30 estudiantes fue gratamente sorprendente pues se escucharon las voces de uno de los estamentos que menor participación institucional tienen; diciendo que desean clases más dinámicas y motivadoras, considerando que si los docentes no se ponen a “hablar y hablar ” nuestra institución podría ser una de las mejores a nivel del municipio, aunque reconocen que ha mejorado mucho el clima institucional y las exigencias de las normas en lo académico. (Ver anexo O.p.148)

En cuanto a las bondades que podría traer a la institución el aplicar el modelo pedagógico social cognitivo la gran mayoría opinaron que existe la posibilidad de aprender más si existiera mayor motivación de todos. Los estudiantes opinaron que los profesores pudieran esforzarse más para hacer más interesante sus clases, ya que todas las personas estamos rodeadas de otras familias y que si ellas tienen dificultades eso nos afecta a todos. (Ver anexo O. p 148)

El Taller N° 5 desarrollado a padres, de la institución sobre las bondades del modelo social cognitivo los padres opinaron que al tener una propuesta explicada en detalle , ellos pudieran acompañar de mejor forma el proceso educativo porque se enterarían por los estudiantes de los pormenores y acuerdos que se plantean en el aula al docente asumir estrategias pedagógicas que

le permitan a sus hijo saber que se va hacer , que se espera de ellos al finalizar la clase, la unidad o el bloque de temas (Ver anexo O. p 148)

La opinión de la gran mayoría de los asistentes fue con respecto a que sus hijos están rodeado a veces de las no mejores compañías y todos deberían (familia y escuela) a apuntar hacia la mejora convivencial ya que los valores y las acciones de la comunidad influncian la conducta de sus hijos. Con respecto a las características de las clases que ellos desean dijeron que sean las estrategias necesarias para despertar el interés de ellos. (Ver anexo P. p 152).

Para el Taller N° 6 Buscamos criterio común dirigido a 62 docenes y directivos docentes se reflexionó sobre los cambios institucionales que son necesarios para avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa partiendo de una experiencia de una institución que avanza hacia el mejoramiento. La guía de trabajo giró en torno a tres preguntas que buscaban indagar sobre los principales problemas de gestión pedagógica de esta institución, las alternativas de solución que se crearon y las lecciones de este caso aplicables a nuestra institución. (Ver anexo Q. p 153)

Después de deliberar sobre esta experiencia se sacaron conclusiones con respecto a la problemática que indicaba que aunque existía un modelo pedagógico en el PEI, ni siquiera la propia rectora lo conocía. Tampoco había unificación de criterios en el desarrollo de procesos pedagógicos (cada docente hacia lo que le parecía) Dentro de las lecciones para la institución los docentes plantearon que se debe privilegiar el trabajo en equipo para lograr cambios. Destacaron también el compromiso de los actores de la comunidad educativa y el seguimiento y control de procesos y procedimientos (Ver anexo Q. p 153).

Los Componentes conceptuales del modelo pedagógico fueron abordados con mucha expectativa y participación de los docentes en el taller N° 7. se buscó analizar los principales

exponentes y concepciones de la teoría social cognitiva , teniendo como ejes centrales de análisis las concepciones sobre los contenidos disciplinares , las metas de la enseñanza, el aprendizaje , relaciones sociales que se establecen y Evaluación. Este se realizó bajo la responsabilidad del equipo investigador en la biblioteca de la institución. (Ver anexo R.p.154).

Después de un compartir académico interesante por parte de los docentes, se unificó el mapa mental con los siguientes elementos aportados por los grupos de trabajo: representantes, relaciones de articulación con el mundo productivo desde lo educativo, las metas de la enseñanza y el tipo de relaciones entre el docente y estudiante. Para la sistematización se elaboraron dos mapas mentales:

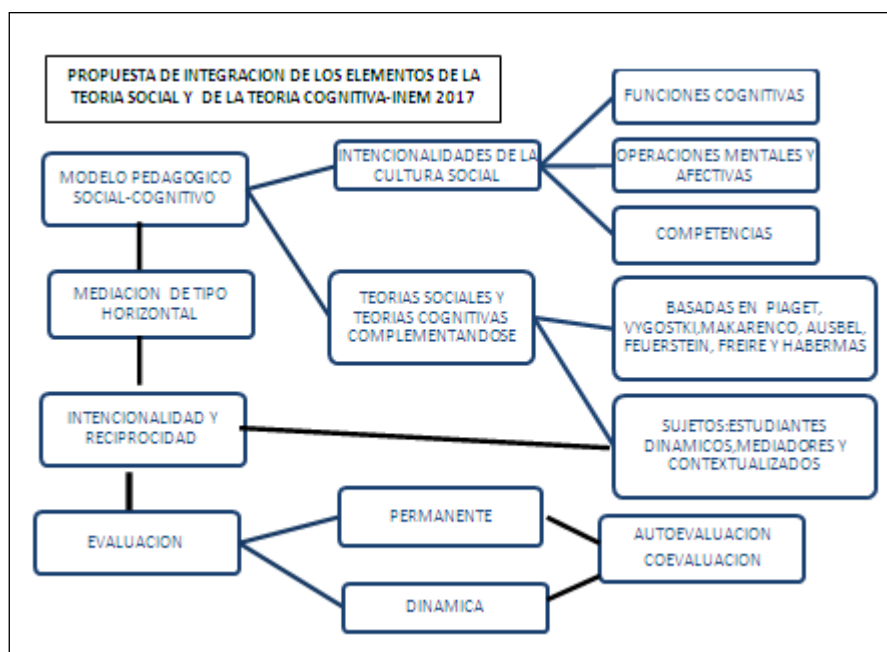


Figura 4. Mapas conceptuales modelo pedagógico social-cognitivo

Para dar continuidad al trabajo que se venía desarrollando se ejecuta el Taller N° 8 en el que se pretendió establecer los principales acuerdos para validar el modelo mediante la

articulación de los conceptos pedagógicos, experiencias y posturas sobre los elementos del modelo pedagógico a implementar. Este trabajo fue lento y se dedicó más del tiempo previsto ya que algunos docentes aun no manejan a profundidad la teoría social cognitiva. Se aplicó una rejilla donde se debía consignar las características que se conocían del modelo pedagógico actual (cognitivo constructivista) y el modelo social cognitivo. (Ver anexo S. p.156).

Durante la realización del taller se llegó a concluir que el modelo que estaba establecido no tenía una real apropiación, no estaba explicitado en el PEI lo suficiente como para profundizar en su teoría y fundamentos. (Ver anexo R. p.154). Además no respondía en sus metas educativas a las necesidades y problemas sociales del contexto institucional. Lo cual debilitaba la efectividad institucional al no mostrar coherencia entre sus diferentes elementos curriculares. Inciarte y Canquiz (2001).

Nuestra institución educativa tiene deficiente coherencia curricular ya que sus planes y programas no están fuertemente vinculados al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia. Inciarte y Canquiz (2001). Siguiendo a las autores citadas su definición de coherencia se asume como la relación entre las metas institucionales formalmente declaradas y los requerimientos sociales, sea que estas atiendan la solución de problemas prácticos o científico-técnico.

Con todos los fundamentos ya esclarecidos se realiza el Taller N° 9 sobre Estrategias pedagógicas del modelo pedagógico social cognitivo con el fin de Estudiar las estrategias pedagógicas que se utilizan en el enfoque de la pedagogía social y cognitiva. Estuvo dirigido a 74 docentes, se realizó en el mes de abril del 2017 en la semana de desarrollo institucional, en la biblioteca de la institución. Los facilitadores fueron miembros del comité de calidad encargados de la mesa de trabajo de capacitación y entrenamiento. (Ver anexo T. p.157).

Dentro de las principales conclusiones que se llegaron por el grupo de participantes están: que no se puede seguir con la postura tradicional donde el docente dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas, sino que se debe promover un aprendizaje significativo por descubrimientos, para la básica primaria se está haciendo un trabajo fuerte en el programa Todos a Aprender (PTA) en la institución. Este es un compromiso institucional y se reconoce que existe una zona de comodidad donde los docentes se le facilitan una postura tradicional, pero se debe iniciar un propósito firme para cambiar esas prácticas pedagógicas de aula.

Para llevar a cabo el proceso Taller N° 10 Unificación del formato de plan de estudio y plan de clase cuyo objetivo fue seleccionar entre los formatos de plan de área y plan de clase propuestos por las diferentes áreas, el más pertinente para la aplicación institucional (Ver anexo U. p. 159) se llegó a la conclusión que debe tener las tres partes formales, se escogieron sus elementos y se consolidó el primer formato unificado de clase.

Los resultados de las acciones del componente uno permitieron por un lado la sensibilización y formación en los aspectos conceptuales de los diferentes enfoques de los modelos pedagógicos y selección a través de encuesta del modelo que se quiere en la institución y fundamentación en los elementos del modelo pedagógico social-cognitivo.

Con relación al sentido de la enseñanza se evidenció la optimización de las prácticas docentes a través de las implementaciones de nuevas estrategias metodológicas unificadas y acordes con las necesidades del contexto. En el marco de la reconfiguración del trabajo, de la identidad de los docentes y de las nuevas condiciones socio-culturales en las que producen los aprendizajes de los estudiantes, se le pide que asuman nuevas y mayores responsabilidades para enfrentar los retos sociales, como lo afirma (Aguerrondo y Vezub, 2003) El docente cuando inicia su labor es a

quien le cabe la responsabilidad de armar el rompecabezas de lo que será su futuro objeto de trabajo: la enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares.

Con relación a lo anterior, relacionamos como evidencia lo que manifiesta un directivo docente: "... es que a veces tenemos el plan de área pero una cosa es lo que está escrito ahí y muchas (***) veces lo que se lleva a cabo realmente en la práctica...". (Grupo focal Directivos docentes, turno 16. participante 4)

Siempre será necesario la formación en ejercicio del docente para que pueda ser exitoso a través de dos vías: desde él mismo asumiendo las características y requisitos propios del comportamiento en su lugar de trabajo y en la determinación hacer de su aula de clase un espacio de reflexión, de hipótesis y de transformación social. Por esta razón varios autores coincide en asumir la máxima contenida en la resolución del 23 de octubre de 2001 del Parlamento europeo que dice:

"la posesión de un título no basta ya para determinar la carrera profesional a lo largo de toda la vida. El aprendizaje permanente es no sólo una necesidad social, sino también un derecho social y una respuesta a las necesidades de cada individuo de completar y ampliar sus conocimientos y de enriquecerse interiormente. De este modo, el título que se adquiere al finalizar la educación inicial, no es más que el primero de todos los que podrán adquirirse a lo largo de toda la vida". (p. 126)

8.3.1.2 Resultados de la encuesta.

La encuesta (Ver anexo W. p.164) Estaba estructurada en 20 preguntas cerradas con una escala de cuatro criterios de evaluación, a saber: T.A. totalmente de acuerdo, A. acuerdo, D. desacuerdo y T.D. totalmente en desacuerdo. Los tópicos estuvieron relacionados con las

características de los 5 modelos pedagógicos esbozados por Flórez (2006); tradicional, conductista, romántico, cognitivo y social. Se analizaron cuatro componentes a saber: contenidos, enseñanza, relación interpersonal y evaluación, de los cuales se obtuvieron las siguientes respuestas: (Ver anexo V. p.162).

Las opiniones de los docentes referente a los contenidos disciplinares se muestra en las gráficas del 1 al 5 (Ver anexo W. p.164). la mayoría de los docentes de la institución representados en un 97 % manifiestan que en la planificación y selección de contenidos debe tenerse en cuenta los ajustes a las características de los estadios cognitivos de los estudiantes en la institución siendo esta una de las características del modelo pedagógico cognitivo en la cuarta corriente mencionada por Flórez (1994) que él denomina corriente social-cognitiva.

Con respecto a la construcción de los contenidos, la mayoría de los docentes en un 93 % afirma que esta debe ser colectiva mediante la discusión y la crítica. Articulando de manera flexible los contenidos, objetivos e intereses dentro del currículo. Coincidiendo con los postulados de la teoría social impulsada por uno de sus mayores representantes Vygotsky (1993) citado por Pérez y Gimeno (1992) “Será necesario, pues para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determina el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Ello implica considerar el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro... el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo”

En relación a la inmodificabilidad de los conceptos de las disciplinas los docentes declaran en un 71 % que los conceptos de una disciplina no son verdades inmodificables y que constantemente deben sufrir procesos de reconceptualización para actualizarlos con respecto a los nuevos descubrimientos científicos. Frente al 28% que están de acuerdo con que los

conceptos disciplinares son verdades inamovibles. Lo que indica un rechazo a los postulados del modelo tradicional donde se considera que los conceptos de las disciplinas son verdaderos e inmodificables.

Siguiendo con los resultados, el modelo pedagógico deseado en la institución con respecto a la caracterización de los contenidos la mayoría de los docentes de la institución en un 69% considera que una de las cualidades de los contenidos es no tener una parcelación de los saberes técnicos. Contra un 28% que opina favorablemente a esta pregunta. Este postulado obedece a una concepción del modelo pedagógico conductista. “Se trata de transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa” Flórez (2006, p.38).

Los docentes están de acuerdo en un 55% que una de las cualidades de la construcción del conocimiento del modelo pedagógico a adoptar sea individual influido por sus experiencias de aprendizajes previas. Contra un 45% de los docentes que considera negativamente esta afirmación, negando la influencia de las experiencias previas en el aprendizaje. Lo anterior indica que aunque predomina lo individual en la construcción del aprendizaje con la influencia de las experiencias previas, marcado por el modelo pedagógico cognitivo los docentes también consideran en una proporción significativa que en los contenidos enseñables en una disciplina particular no solo es un proceso individual.

Partiendo de lo encontrado se vislumbra una inclinación en las opiniones de los docentes a favor del modelo pedagógico cognitivo y el social, se concluye además que no están de acuerdo con los postulados del modelo tradicional en cuanto a la inmodificabilidad de los conceptos disciplinares y a la parcelación de los saberes técnicos característica propia del modelo pedagógico conductista.

Con relación al componente de la enseñanza se evidenciaron las opiniones de los docentes en los graficos 6,7,8,9 y 10, encontrandose que la mayoría de los docentes de la institución en un 91% considera que una de las cualidades de la enseñanza en el modelo pedagógico a adoptar es el rol del docente creativo. Equipado para organizar las experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante avanzar en la construcción de n nuevas estructuras del conocimiento. Este postulado pertenece al modelo pedagógico cognitivo en su cuarta tendencia corriente social-cognitiva mencionada por Flórez (1995).

Con respecto a la participación por parte del estudiante en su proceso de formación, los docentes indican que una de las cualidades de la enseñanza deseable es la invitación permanente del profesor a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones de problemas colectivos. Esta característica pertenece al modelo pedagógico Social donde es uno de los tres requisitos que ella debe cumplir de acuerdo a los citado por Flórez et al (1995)

Analizando una de las características del modelo pedagógico tradicional que se manifiesta en la actitud del docente cuando dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitida, los docentes estuvieron en total desacuerdo con que el modelo pedagógico adoptar tuviese esa característica, ya que en nuestro momento histórico se requiere un profesor que asuma algunas veces como relator y sintetizador de consensos y otra veces de mediador entre sus estudiantes, considerando que todas las opiniones son válidas para la construcción de conocimiento colectivo.

Es la opinión generalizada de los docentes participantes de la encuesta en un 94% que en la enseñanza el profesor anime en forma permanente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se propone. Los docentes consideran que una de las cualidades que debe tener el modelo a escoger es la proporción de refuerzo como “el paso que afianza, asegura y garantiza el aprendizaje” (Flórez, 1995) característica suscrita al modelo pedagógico conductista.

Frente a la postura del docente en su aula de clase un 96% de los docentes consideran que una de las cualidades que debe tener el modelo pedagógico a adoptar es la propuesta pedagógica de aprendizaje significativo. Donde basado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) citado por Pérez y Gimeno (1992), el profesor tiene conocimiento significativo del tema que enseña y suministra retroalimentación. Aquí la clave en aprendizaje está en la vinculación de las nuevas ideas con el bagaje cognitivo del individuo.

Teniendo en cuenta las percepciones de los docentes en cuanto al enfoque de la enseñanza se observa que identificaron más características del modelo pedagógico social, seguido del modelo pedagógico cognitivo. Dado que el modelo pedagógico social le da mayor preeminencia al relato como actividad principal a la que el docente dedica mayor tiempo. Flórez (1994).

Por otra parte en el componente de evaluación se evidenció que la mayoría de los docentes de la institución considera en un 77% que una de las características que el modelo pedagógico debe tener es la visión de valoración del progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentemente retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.

Con relación al enfoque de la evaluación la mayoría de los docentes en un 80% considera que una de las cualidades del modelo pedagógico a adoptar deberá ser el coadyuvar a determinar el grado de ayuda que requiere cada estudiante para resolver los problemas por su propia cuenta. Este supuesto pertenece al modelo pedagógico social que según Flórez et al (2006) considera “que no se trata tampoco de verificar la respuesta en el libro ni la teoría del profesor, sino de confrontar y hacer viable las conjeturas del alumno, no desde afuera sino desde la iniciativa racional que la sustenta, con el estímulo y la ayuda del profesor y del grupo” p. 47

Con respecto a la evaluación como ejercicio repetitivo y de memorización de la información los docentes están en desacuerdo en un 96 % con que la evaluación tenga como fin la reproducción y memorización de la información. Mientras solo el 4 % está en acuerdo con la

anterior afirmación. El porcentaje en desacuerdo indica que los docentes consideran que la evaluación no puede ser un ejercicio de repetición y memorización de la información. Lo cual demuestra su rechazo a esta forma de evaluación que es característica de la evaluación del modelo pedagógico Tradicional.

En cuanto a la evaluación para control del logro de los objetivos de aprendizaje La los docentes manifiestan estar de acuerdo en un 71 % con que en el modelo seleccionado la evaluación se mire como el medio para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje. Solo en un 27 % están en desacuerdo con que en el modelo pedagógico la evaluación se enfoque como herramienta para verificar si el estudiante obtuvo el logro o no de los objetivos de aprendizaje. Los datos anteriores son concluyentes en cuanto al deseo de los profesores sobre de esta perspectiva evaluativa perteneciente al modelo pedagógico conductista.

En un 84 % de los docentes estan en desacuerdo con que el unico proposito de la evaluacion es la contrastacion de la evolución del cambio conceptual. Mientras que en un 12% en acuerdo con la anterior afirmación. Lo anterior demuestra categóricamente que los docentes consideran que la evaluación en el modelo pedagógico a asumir no puede tener como único propósito evaluar la transformación conceptual.

En cuanto al componente de evaluación las opiniones de los docentes están bifurcada dándole fuerza al enfoque social en cuanto a la determinación del tipo y cantidad de ayuda que el estudiante precisa para un aprendizaje autónomo y al cognitivo en cuanto a que el enfoque evaluativo tiene que integrar todas las variables del pensamiento complejo de los estudiantes.

En el componente interaccion con los estudiantes se muestran las opiniones de los docentes en las graficas 16,17, 18 ,19 y 20 . (Ver anexo W. p164) Los docentes están de acuerdo en un 90% con que en el modelo pedagógico a elegir el profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otros relacionados con determinados temas. Los

datos anteriores indican claramente que la mayoría de los docentes de la institución considera que una de las particulares de la evaluación del modelo pedagógico a acoger sería la asesoría del profesor a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otros.

Con referencia a la autoridad en el salón de clases los docentes informan que el 72 % están de acuerdo con que en el modelo pedagógico a seleccionar la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas. Solo el 23 % están en desacuerdo con esta afirmación. Lo anteriormente expuesto o indica claramente que la mayoría de los docentes de la institución considera que una de las cualidades de las relaciones en el aula de clase del modelo pedagógico a elegir es su horizontalidad, de tal manera que la autoridad está depositada en los consensos y construcciones colectivas como un cuerpo integral.

En relación a los criterios de organización y proceder en el aula un 72 % de los docentes están en desacuerdo con que los criterios de organización y proceder en el aula los define solo el profesor. En contraste con el 12 % en acuerdo y un 10 % en total acuerdo con la anterior afirmación. Lo anterior demuestra que los docentes consideran en su mayoría, que los criterios de organización y proceder en el aula no los puede definir solo el profesor.

Los docentes están de acuerdo en un 68 % con que en el modelo pedagógico deseado los estímulos y premios estén ligados proporcionalmente al logro de los estudiantes. Solo en un 26 % están en desacuerdo con que en el modelo pedagógico deseado los estímulos y premios estén ligados proporcionalmente al logro de los estudiantes. Esto indica que los docentes consideran que se debe formar para la autonomía del estudiante

Los datos porcentuales del gráfico 19 revelan que los docentes de la institución en un 68% considera que una de las características más notable que debe contener el modelo pedagógico de la institución son el tratamiento de los logros del estudiante, considerando que cada premio o estímulo sea proporcional al logro de ellos, aun esta es una postura conductista ya que desafío

del docente sería acompañar al estudiante en su proceso individual de aprendizaje , dándole favorabilidad en un 81 % con opinión de totalmente de acuerdo . Contrario a esto presentan un 18 % en desacuerdo del reto del profesor como acompañante del estudiante en su proceso individual de aprendizaje Como describe Beneco G (s.f) reafirmando la comprensión que tiene el profesorado del camino que recorre un estudiante para aprender

“En este modelo de clase el lugar del docente ya no es aquél que mostraba el globo de historieta, sino que su función es ahora la de acompañar y facilitar al alumno en su camino de aprendizaje. Un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo. La tarea del docente será estimular dicha construcción, y no esperar del otro lado del camino, o alzar en brazos al alumno y caminar por él”. (p.20)

8.3.2 Actividades implementadas del Componente 2: Diseñar los fundamentos del modelo pedagógico social-cognitivo.

Este componente pertenece a la dimensión gestión pedagógica y su meta fue la elaboración de un documento que se denominó Acuerdo de adopción del modelo pedagógico Social-Cognitivo aprobado al 100%. Las acciones ejecutadas fueron la preparación del equipo de calidad para el diseño del modelo. Estuvo dirigida por el grupo de investigación y se realizó en la semana de desarrollo institucional del mes de junio del 2015. Se utilizaron para su desarrollo los siguientes recursos: Papelería, Video Beam, Computador, se dio a conocer las causas posible por las cuales una propuesta pedagógica no impacta positivamente a la institución. También se construyó la ruta que permitirá implementar el modelo pedagógico. (Ver anexo X. p.184)

8.3.2.1 Resultado del grupo nominal.

Para la realizar este grupo nominal se nombró a un líder a quien dirigió las intervenciones de los participantes de su grupo y sistematizó sus aportes. Se escribieron las ideas de los cuatro

grupos en las carteleras para aclarar las dudas y para ver si existían ideas repetidas, las cuales fueron eliminadas. Después cada integrante ordeno jerárquicamente las ideas.

Seguidamente, se realizó la votación, donde se escogieron las ideas con mayor votación, teniendo en cuenta el aprendizaje, la motivación, necesidades económicas, necesidades relacionadas con el comportamiento, necesidades relacionadas con el conocimiento. El grupo nominal concluyo solicitando se socializara los resultados de la sistematización de las principales necesidades acordadas por este grupo. (Ver anexo M.p.144)

8.3.2.2 Resultados de las mesas de trabajo.

Luego de considerar que las características del modelo pedagógico social y el cognitivo son los que mayor pertinencia generan para la práctica pedagógica en la institución -se organizaron 6 mesas de trabajo como espacios de elaboración colaborativa de fundamentos y propuestas de mejora y las sesiones con el comité de calidad para la implementación de acciones que ejecutaran gradualmente en la institución para determinar referentes teóricos en los que se apoyará la conceptualización del Modelo pedagógico. Estas mesas de trabajo se desarrollaron a través de todo el año para dar tiempo a la sistematización de cada una de ellas. Luego se realizó una asamblea general de docentes y directivos donde cada líder dio a conocer sus principales conclusiones y aportes.

Las mesas de trabajo constituyeron el insumo para la fundamentación teórica del modelo pedagógico cognitivo social, las teorías de la pedagogía social y de la cognitiva que lo sustenta, principales exponentes, características, sus elementos, sus principios y concepciones. se desarrollaron con la participación de todos los estamentos institucionales Estas mesas contaron con el nombramiento de un líder propositivo que ejerció en todo momento disposición y

habilidad para resolver situaciones de conflicto de opiniones y llegar a consensos. Fue receptivo a sugerencias respecto a aspectos interesantes a debatir de las temáticas en particulares. Sus temáticas fueron la siguiente:

Tabla 6. *Distribución mesas de trabajo*

	Participantes 8 por mesa	Líder	Tema a desarrollar, fecha y lugar
Mesa de trabajo 1	Docentes del área de sociales Representantes estudiantes y padres de familia de los grados 6	Flor Ortiz	Autores y teorías sobre pedagogía social. Fecha: Abril 2016 Lugar: Oficina de calidad
Mesa de trabajo 2	Docentes del área de Ciencias Representantes estudiantiles y padres de familia de los grados 7	Lía Retamozo	Autores y teorías sobre pedagogía cognitiva Fecha: Mayo 2016 Lugar: Oficina de calidad
Mesa de trabajo 3	Docentes del área de matemáticas Representantes estudiantiles y padres de familia de los grados 8	José Barraza	Elementos del modelo pedagógico social cognitivo según Flórez Ochoa Fecha: Junio 2016 Lugar: Oficina de calidad
Mesas de trabajo 4	Docentes de área industrial y artes Representantes estudiantiles padres de familia de los grados 9	Ricardo Delgado	Vygotsky, su teoría e influencia en el Modelo pedagógico social cognitivo Fecha: Junio 2016 Lugar: salón del área de Industrial
Mesas de trabajo 5	Docente del área de comercial e informática Representantes estudiantiles padres de familia de los grados 10	Katia Gómez	Características del modelo social cognitivo Fecha: Agosto 2016 Lugar: Sala de informática
Mesa de trabajo 6	Docentes de ética, valores e Inglés y básica primaria Representantes estudiantiles padres de familia de los grados 11 y el Personero estudiantil	Carlótica mercado	Principios y concepciones teleológicas del modelo social cognitivo Fecha: Septiembre 2016 Lugar: Oficina de calidad

En la mesa 1 sobre los autores y teorías sobre pedagogía social se definieron unos teóricos y sus aportes precursores del modelo social, dentro de ellos a Makarenko que postulaba una

educación comunista. Entendía que el individuo no se rige por las leyes de la naturaleza, sino por las de la sociedad; esta diferente concepción de lo que es el niño determinó en él una práctica pedagógica que nada tenía que ver con la de los reformistas occidentales.

Cualquier reducción de su pensamiento y práctica es manipular su obra o que cualquier parcialización de las realizaciones de su práctica, desde una óptica meramente utilitaria, es falsa y deshonesto. Su pensamiento y su práctica pueden servir de punto de comparación, de elemento crítico para nuestra propia praxis de forma que su propia coherencia ponga en cuestión la nuestra. Y que, si su práctica habitual iba acompañada de un soporte ideológico fuerte, nuestra acción educativa debe estar fuertemente fundada Mencia (1979).

Se tomó como referencia también a Freire (1999) al analizar las relaciones del opresor-oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Además propone las relaciones dialógicas entre docente y estudiante como una forma de promover procesos de concientización y liberación

También se definió el aporte de Freinet (1972) donde toda su filosofía y la psicología de la educación postulada por Freinet están contenidas en lo que el denominó: “invariantes pedagógicas”, que sintetizan todo su pensamiento. Las invariantes pedagógicas son aquellos principios inmutables a los que debe someterse toda acción educativa. Así por ejemplo, a invariante número dos refiere que “ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás” y Freinet se dirige así a los educadores: “poneos al nivel de vuestros alumnos, así penetraréis de lleno en la pedagogía “

Estos autores y sus teorías permiten perfilar el modelo pedagógico social puesto que se denota la influencia de la sociedad en el aprendizaje del ser humano, ella, la sociedad lo condiciona y a la vez es condicionada por ella. Se acogieron las características descritas por

Flórez (2002) para este modelo como un intento de condensar los aportes de estos autores abordados y de otros que por tiempo no pudieron ser estudiados.(Ver anexo Y. p.185).

En la mesa 2 sobre los autores y teorías de la pedagogía cognitiva se eligieron dos representantes Ausubel y Piaget citados por Vielma E y Salas, M. (2000). Jean Piaget propone un paradigma que mantiene preferencia por el desarrollo humano, sólo entendible como síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual. Comienza con un ser individual que progresivamente se convierte en social, pero su énfasis se centra en el micro nivel, es decir en el aula de clase.

En este paradigma, el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración. Estas estructuras, las cuales organizó en categorías denominadas sensorio motrices, pre operacionales, concretas y abstractas, dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que las potencialidades del sistema nervioso se desarrollen

Para Piaget cada acto inteligente está caracterizado por el equilibrio entre dos tendencias polares, asimilación y acomodación. En la asimilación, el sujeto incorpora eventos, objetos, o situaciones dentro de las formas de pensamiento existentes, lo cual constituye estructuras mentales organizadas. En la acomodación, las estructuras mentales existentes se reorganizan para incorporar aspectos nuevos del mundo exterior y durante este acto de inteligencia el sujeto se adapta a los requerimientos de la vida real, pero al mismo tiempo mantiene una dinámica constante en las estructuras mentales. (Ver anexo Y. p.185).

Las mesas 3, 4 y 5 se desarrollaron teniendo en cuenta la metodología propuesta, ella dio orden y consistencia al trabajo para avanzar hacia el objetivo de la mesa. Con ellas se desarrollaron los elementos del modelo pedagógico social cognitivo según Flórez Ochoa, las

características, principios y concepciones teleológicas del modelo social cognitivo de la institución.

El aprendizaje del grupo que integraba la mesa fue dirigido hacia la posibilidad de los consenso, teniendo la guía de preguntas que trataban de delimitar un tema que era amplio. Bajo el lema “¿están de acuerdo con que en el colegio se piense así? cada integrante también tuvo la oportunidad unos con argumentos más contundentes que otros en la parte teórica, pero todos pudieran expresar su pensamiento. (Ver anexo Y. p.185)

En este ejercicio académico se establecieron como teóricos de nuestro modelo pedagógico institucional a Makarenko, Freire, Freinet, Bruner, Piaget, Ausbel: aprendizaje significativo. Dentro de los elementos que se definieron las metas de aprendizaje, la visión del desarrollo humano, el tipo de contenido enseñable en una disciplina en particular, las formas de relación cotidiana con los estudiantes y la evaluación educativa, que se describen a continuación:

Tabla 7. Elementos del modelo social cognitivo adaptados de Flórez

Metas	Desarrollo pleno individual y colectivo
Visión del desarrollo	Progresivo y secuencial
Tipo de contenido	Científico, técnico y politécnico
Interacción con los estudiantes	Horizontal-mediador de la cultura
Método:	Variado según nivel de desarrollo y contenido. Primero se produce el aprendizaje en el entorno social y después se hace en lo individual. Énfasis en el trabajo cooperativo y productivo para alcanzar la zona de desarrollo próxima.
Evaluación	Grupal y practica

Una vez finalizado el ejercicio de las mesas de trabajo se propuso asumir los siguientes lineamientos metodológicos para implementar el modelo pedagógico en el aula:

- innovar con metodologías de clase que motiven en el estudiante procesos de reflexión y participación al interior del aula, permitiéndole opinar, aportar e incluso controvertir las diferentes posturas y aprender a partir de las distintas experiencias. además de incluir

dentro de sus asignaturas temas de actualidad y de interés de los estudiantes, así como dar a conocer la aplicabilidad en el mundo real de todos los temas que enseñan.

- Motivar relaciones docente- profesor basadas en la autoridad (y no de poder) que se caractericen por el respeto mutuo y el reconocimiento de la experiencia. Buscar la articulación de las TIC's a cada una de las áreas del saber
- Mayor capacitación docente en temas relacionados con investigación, pedagogía, prevención de riesgos psicosociales y articulación de las TIC's con los procesos de enseñanza.

Una vez presentadas las anteriores iniciativas los docentes y directivos docentes pertenecientes tanto al grupo de investigación como al Comité de Calidad se dieron a la tarea en varias sesiones de trabajo de la formulación en un documento que dé cuenta de las principales fundamentaciones que tiene el modelo a luz de las teorías pedagógicas y de la normatividad vigente.

Para esto, se debe apoyar la institución principalmente en la ley 115 de 1994, que asigna las responsabilidades del consejo académico relacionadas directamente con el currículo institucional entre otras están: Servir de órgano consultor y asesor del Consejo Directivo en lo relacionado con el desarrollo académico de la institución y el estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, introduciendo las modificaciones y ajustes de acuerdo con el procedimiento previsto en el citado decreto.

La rectoría y el consejo académico aprobó estas recomendaciones que hacen parte del modelo pedagógico a adoptar, enfatizando su carácter vinculante y reflejo en las planeaciones, diarios de clase y en el desarrollo de los contenidos del plan de estudio ya que teniendo en cuenta lo expresado por la Unesco (2006) “La forma en que ocurre aprendizaje tiene un efecto

sobre todos los demás componentes del currículo. Por lo tanto, es necesario saber qué concepto del aprendizaje se tenía en mente al momento de planificar el currículo “(p.7) la apropiación o no del enfoque curricular se muestra en el aula de clase porque es allí donde se cristalizan todas las políticas y prácticas educativas institucionales.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se hace necesario seleccionar estrategias que permitan operar la gestión académica en términos de administración de las mismas en cuanto a: plan de estudios, horarios, jornadas académicas, planes y proyectos para favorecer el modelo, las metodologías y los recursos con el fin de desarrollar procesos que correspondan a: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar? ¿En dónde? ¿A quién? ¿Por qué? Y ¿con que medios? Como lo describe Posner (2005) citado por Rosado (2015)) ya que dichos componentes se entrecruzan haciendo un entramado curricular que dan cuenta de todas las relaciones que se dan en la institución en los niveles macro, meso y micro.

Al ser tan determinante este armazón curricular para la efectividad institucional se concretó un documento; *referentes teóricos curriculares que fundamentan el modelo pedagógico* al consejo académico, para luego realizar la construcción del documento final *Acuerdo de adopción del modelo pedagógico* por el equipo de calidad. (Ver anexo Z. p.191) Posteriormente se realizó la presentación reajuste y aprobación del documento de acuerdo de adopción del modelo pedagógico al consejo directivo para su respectiva aprobación.

La implementación del plan de mejoramiento en este informe de investigación solo se pudo desarrollar hasta el componente dos debido al tiempo de duración de la maestría, asumiendo como institución la responsabilidad de desarrollar los demás componentes de este plan de mejoramiento hasta conseguir su objetivo final para que mejore la efectividad del currículo diseñado y ejecutado.

La meta básica de la educación y por tanto de una institución educativa es que todos los alumnos y alumnas aprendan, y hacia ello, van dirigidas todas las acciones de directivos, docentes y padres de familia, los resultados de efectuada en la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad demuestran que el currículo están adaptados acorde a sus necesidades, que los elementos curriculares son tratados en forma particular, contextualizados, es decir, que las estrategias didácticas, las destrezas con criterio de desempeño, los recursos didácticos valorados como parte de la práctica docente convirtiéndose esta en parte de su rutina, poniendo atención al desarrollo de los procesos evaluativos.

9. Conclusiones

El propósito de la presente investigación consistió en la implementación de un plan de mejoramiento que permitiera la adopción del modelo pedagógico institucional. Siendo esta la segunda área de mejora a intervenir en continuación de la tesis del grupo INEM 1

Este trabajo que fue posible con el equipo de docentes apoyados por el señor rector y el acompañamiento del comité de calidad educativa, este estudio arroja las siguientes conclusiones agrupadas en tres ítems.

En cuanto a la evaluación curricular:

1. El trabajo de investigación “Evaluación del currículo en una institución educativa a través del modelo CIPP para el diseño e implementación de un plan de mejoramiento” realizada por el grupo INEM1 permitió detectar las fortalezas y debilidades que se convirtieron en áreas de mejora institucional.
2. Los resultados del estudio permite afirmar que no existe articulación del modelo pedagógico con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y no resulta pertinente por cuanto no da cuenta de lo que pretende el modelo en el contexto Inemita. También se muestra que existen deficiencias en la apropiación del direccionamiento estratégico en la parte curricular, en el establecimiento de metas educativas y en las rutas colectivas. Estos aspectos determinan la falta de coherencia de los procesos del diseño curricular en relación con las necesidades y metas institucionales.
3. La meta básica de la educación y por tanto de una institución educativa es que todos los alumnos y alumnas aprendan, y hacia ello, van dirigidas todas las acciones de directivos,

docentes y padres de familia, sin embargo, los resultados de la investigación efectuada en la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad demuestran que el currículo no ha sido adaptado acorde a sus necesidades, que los elementos curriculares han sido tratados en forma general, sin ser contextualizados.

4. La falta de contextualización del currículo acarrió como consecuencia que las estrategias didácticas, las destrezas con criterio de desempeño, los recursos didácticos no fueron valorados como parte de la práctica docente convirtiéndose esta en rutinaria, con poca atención al desarrollo de los procesos evaluativos, sin recoger información de su labor cotidiana, mucho menos se emitieron juicios de valor sobre cuál propuesta era mejor.
5. El currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.
6. Todos los tipos del currículo son necesarios ya que todos y cada uno de ellos se emplea en todo aspecto como en la educación como en la vida diaria del individuo. Cada autor ajusta su definición de acuerdo con su ideología.
7. Aunque el Currículo tenga significados diferentes, como señala Gimeno (1992) es posible descubrir entre toda esta variedad una cierta tendencia convergente hacia planteamientos comprensivos, que consideren lo que se pretende en la educación (proyecto), cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo), y que también puedan reflejar mejor los fenómenos curriculares tal como ocurren realmente en la enseñanza (práctica) que se realiza en las instituciones.
8. Los programas y los planes de estudio tienen características muy particulares, ya que se basan en su contexto. Para su revisión y la evaluación es fundamental darle a los docentes

un papel protagónico, pues las incongruencias que puedan existir en un programa son detectadas por un docente que sea competente.

En cuanto al proceso

9. Este ejercicio investigativo permitió comprender que el cambio es posible, pero que los esfuerzos que ha de realizar la institución para producir aquellas innovaciones que mejoren significativamente la educación ofrecida en ella, son de una tremenda envergadura. Por una parte comprometen a toda la comunidad educativa (actores internos y externos a la escuela) y, se debe afectar al conjunto de factores que aparecen implicados desde la eficacia ya que se requiere de la presencia conjunta y articulada de la mayoría de ellos para lograrla efectivamente (Román, 2004).
10. Se fundamentaron unos factores determinantes para que la institución alcance la meta final del plan de mejoramiento, los cuales son; en primer lugar un consenso y validación respecto de qué se debe cambiar; se crea que ello es posible; que se reconozca el papel y responsabilidad de cada actor en la innovación y cambio buscada; como segundo factor es el contar con una buena conducción y adecuada gestión del cambio, que ofrezca recursos pertinentes para llevar a cabo esta extraordinaria tarea. Pero que también integre y articule acciones y sistemas de apoyo, supervisión y control para fortalecer los principales factores vinculados con la calidad y equidad educativa comprometidos en el cambio.
11. Para transformar una práctica educativa que ha dejado de responder a las necesidades de los estudiantes, padre y docentes, no basta solo con identificar las debilidades presentadas, sino también identificar cuáles han de ser los procesos y prácticas necesarios de cambiar para que la institución pueda retomar su sentido y rol esencial: formadores de ciudadanos competentes e integrales.

Sobre los resultados:

12. La experiencia de implementar un plan de mejoramiento producto de una evaluación curricular permitió la unificación de criterios y elementos necesarios que conllevaron la adopción del modelo pedagógico y con esto fortalecimiento la productividad institucional. Entendida ésta como la cualificación de procedimientos, metodologías, planeaciones, de evaluaciones y resultados de los estudiantes quienes a su vez se forman más competentes.
13. Esta labor se cristaliza en la cotidianidad del aula de clase e impacta a todos los niveles organizacionales de una institución, marcando su éxito o fracaso como estructura social.
14. El docente que es consciente de la importancia de su trabajo se convierte investigador de su propia práctica y en un coequipero en la institución. La experiencia de trabajo de los dos grupos de investigación Inem 1 e Inem 2 ha traído fortaleza a la institución porque se potencializaron las habilidades y destrezas individuales direccionándose hacia los objetivos del grupo de investigación.
15. El realizar un plan de mejoramiento de forma conjunta y apoyándonos mutuamente permitió racionalizar el tiempo y fortalecer el liderazgo institucional.

A continuación en el capítulo siguiente se presentan recomendaciones a tener en cuenta para adoptar un modelo pedagógico en las instituciones educativas.

10. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación se realizan las siguientes recomendaciones para posteriores investigaciones referentes al diseño e implementación de un plan de mejoramiento en el ámbito educativo, así como las limitaciones e implicaciones a tener en cuenta para realizar futuros proyectos de investigación

- Proseguir con la aplicación de las acciones de este plan de mejoramiento hasta conseguir su apropiación por parte de toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta que de acuerdo con los tiempos de la maestría se imposibilita su total desarrollo.
- Se deben diseñar planes de mejora para las demás áreas de acuerdo con los resultados de la evaluación realizada a través del modelo CIPP, estableciendo para esto las prioridades según el impacto en la práctica pedagógica de la institución, para lograr su transformación.
- Por el alto grado de compromiso que los docentes mostraron, se permite sugerir que se hace necesario mantener los espacios y tiempos de reflexión pedagógica que generen aportes de innovación al proceso vivido, enriqueciendo así el ambiente laboral. También persistir en la permanente documentación y la construcción colectiva de acuerdos para enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje propio de la labor docente por parte del comité de calidad y de toda la comunidad educativa.
- Continuar con la socialización e involucramiento activo de la comunidad educativa en los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de su propio contexto tal como lo establece el modelo social cognitivo.
- Revisar los planes de estudio y analizar la pertinencia de los contenidos con el fin de

orientarlos hacia el modelo pedagógico social cognitivo, logrando así la motivación y el interés por parte de los estudiantes favoreciendo la calidad educativa de la institución.

- Establecer metas e indicadores que permitan verificar el alcance del modelo social cognitivo, para así evaluar constantemente el cumplimiento o su implementación.
- Es necesario realizar la evaluación curricular periódicamente, de tal manera que se promueva la innovación y la mejora continua. Este proceso evaluativo es más relevante y valedero si se realiza a través de la investigación y no de manera técnica utilizando sólo guías preestablecidas.

11. Bibliografía

- Abero, L., (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Aguerrondo, I. (2000). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación, Argentina*. OEI Organización de los estados americanos para la ciencia y la cultura.
- Alcaraz, N. (2015). Evaluación Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*. 8 (1).
- Alvarado, L. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias relacionadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, (2).
- Amaya, C., Gómez, E., Gómez, N., Moyano, N., Olmo, E. y Ramos, E. (s.f.). *La investigación educativa*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_evaluativa_trabajaajo.pdf
- Amaya, R.(2007) *La investigación en la práctica educativa*. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid, España.
- Armijo, M. (2009). *Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) Santiago de Chile, junio de 2011.
- Ávila, R. (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Santafé de Bogotá: Ediciones Antropos.
- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista complutense de educación*, 14 (2), p. 361–375.
- Beneco,G. (s.f) *Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Vygotsky%20y%20teor%C3%ADas%20sobre%20el%20aprendizaje.pdf>.

- Blanco, N. (2010). La investigación en el ámbito del curriculum y como método para su desarrollo. En J. Gimeno. (Eds.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, p 569-587.
- Bolaño, G. y Molano, Z. (1990). *Introducción al currículo*. San José, Costa Rica: editorial EUNES.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*. 2 (4), 101-122.
- Colás, M. y Buendías, L; (1994) *Investigación educativa*. Sevilla. Editorial Alfar
- Campo, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid, España: EOS.
- Canedo, S. (2009). *Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores*. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de:
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1321/02.SPCI_CAPITULO_II.pdf;jsessionid=595BE941C11E91A614FDACD4D6993C8C?sequence=3
- Carrillo, G; Mercado, C y Venegas, R. (2017). *Evaluación del currículo de una institución educativa a través del modelo CIPP para el diseño e implementación de un plan de mejoramiento*. Tesis de Maestría en currículo y evaluación. Universidad del Norte. Colombia.
- Cejas, M. (2003). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector Educativo y el productivo*. Recuperado de http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF.
- Cajiao, F. (2008). *Evaluar es valorar. Plan Decenal en acción. Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169341_archivo_pdf.pdf.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Madrid. Ed: Aljibe.
- Centro educativo el porvenir (s.f.) *Testimonio institucional: Buscamos criterios comunes*. Recuperado en: <https://www.civico.com/lugar/ colegio-el-porvenir-ced-bogota/>

- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Editorial Laia.
- Chamorro, D. y Sir, A. (2015). *Formatos de verificación para el análisis documental de las instituciones educativas*. Documento interno. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Chamorro, D. (2016). *Orientaciones para el mejoramiento institucional. Diseño de planes de mejoramiento para la lectura y escritura*. Documento interno. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005) *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- Constitución política de Colombia. (1991). [Const.]. 2da Ed. Legis.
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: FEDESARROLLO. Recuperado de: <http://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2015/10/calidad-de-la-educacion-basica-y-media-en-colombia.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/Ediciones UNESCO.
- De Miguel, M. (Dir.) (2009). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. España: Universidad de Oviedo. Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (s.f.). *¿Qué modelo pedagógico subyace en su práctica educativa?* Recuperado de: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/que-modelo-pedagogico-subyace.pdf>.
- Díaz, M. (2015) *Evaluación de curricular en el marco de la evaluación de calidad*. Revista Contextos 4 (14) p.19-30 Universidad Santiago de Cali
- Eisner, E. (s.f). *El arte y la creación de la mente*. Paidós. Barcelona
- Eisner, E. (1992) *Diseño Curricular Problemático: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.
- Elliot, J. (2000). La investigación acción educativa. En J. Elliot (Ed.). *La investigación – acción en educación*. (p. 82-102). Madrid, España: Ediciones Morata.

- Escobar, J. (s.f). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. Universidad el bosque. Recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispaoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf.
- Evaluación curricular continúa. (s.f.). Recuperado de http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/03%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. *RELIEVE*, 9(1), p 11-43.
- Esquivel, P. (2002) *Evaluación del currículo de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo. (Tesis publicada)*. Universidad Autónoma de Nuevo México, México.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento* Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/213736042/Florez-Ochoa-1994-Hacia-una-pedagogia-del-conocimiento>.
- Flórez, R. (2006). *Pedagogía del conocimiento*. Ed. Mc Graw Hill. Santa Fe de Bogotá.
- Flórez, L. (Comp.) (2013). *Seminario proyecto de investigación*. Dirección de educación abierta y a distancia y virtualidad. CECAR. Recuperado de: <http://elearning.cecar.edu.co/modulos/Administraci%C3%B3n%20P%C3%ABlica/9%20SEMESTRE/SEMINARIO%20PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION%20I/files/basic-html/page2.html>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz y Tierra.
- Freinet (1972) *La educación moral y cívica*. Barcelona: Editorial Laila.
- Gairín, J. (2006). *Los planes de mejora y la satisfacción a la comunidad educativa*. Jornadas de inspección educativa. Madrid: 18-20 de octubre.
- Galindo, J. (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Editorial México: Pearson Educación Latinoamericana.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones superiores. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, (21), México.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1995). *El currículo: una reflexión sobre la práctica* (5 ed.). Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. (Comp). (2015). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- González y Escudero. (1990) *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Colección investigación .Madrid: Ases sin palabras, L.S.
- Gómez, M. (2008). *Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de:
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>
- Guerrera, I. (2007). *Evaluación y Mejora Continua: Conceptos y Herramientas para la Medición y mejora del desempeño*. Bloomington. Indiana. Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=tQiAlcui5dsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del currículo*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Ministerio de educación nacional. (2007). *Documento de investigación de los saberes pedagógicos*. Recuperado de:http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf.
- Guía para la elaboración e implementación del plan de mejora institucional. (2014) Documento controlado sgc-map gui-degi-001. Santo Domingo.
- Hernández, P. (2006). *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Editorial Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Ed:McGraw-Hill Interamericana.
- Huertas, J. (2006). *Metodología del estudio de necesidades*. Universidad de Puerto Rico. Unidad de Recursos Externos. Recuperado en : http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-253/Metodologia_del_Estudio_de_Necesidades.pdf
- Hurtado, J. (2008). *El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Quirón. Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1637353&pid=S1316-0087201300010000800016&lng=es

- Hurtado, J. (2010). *Guía para la Compresión Holística de la Ciencia*. Caracas, Venezuela: Fundación Sypal.
- Iafrancesco, G. (1998). *Gestión curricular: Problemática y perspectivas*. Bogotá, Colombia: Editorial Libros & libros.
- Iafrancesco, G. (2003). Propuesta de un nuevo concepto de currículo. *Nuevos fundamentos de la transformación curricular: A propósito de los estándares*. Bogotá, Colombia: Ed. Cooperativa Magisterio.
- Iafrancesco, G (2003). *Nuevos fundamentos de la transformación curricular: A propósito de los estándares*. Bogotá: Ed. Cooperativa Magisterio.
- Iafrancesco, G. (2013). *El desarrollo de la dimensión curricular en las instituciones educativas II. El currículo en la propuesta de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora*. Circulación Nacional - Distribución Gratuita. ISSN 1794-2101 No. 113. Recuperado de <http://escuelapais.org/phocadownloadpap/pdf/EDICION-113.pdf>
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso Educativo*. Buenos aires: Ed. Paidós.
- Inciarte A. y Canquiz A. (2001). Informe de investigaciones educativas, 15, (1 y 2). Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/anali/texto/texto/ie2002v15n1-2p79-90.pdf>.
- Latorre, A, (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia S.L.
- Latorre, A. (2003). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España.
- Lukas, M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Lago, D., Aristizabal, M., Navas, M. y Agudelo, N. (2014). Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010). En Miño y Dávila. *Desarrollo del curriculum en América Latina: experiencia de diez países*. Argentina.
- Martínez, M., Moreno, M. y Arrieta, D. (2016). *Evaluación formativa: prácticas, medios e instrumentos para mejorar los resultados educativos*. México, ISBN: 978-607-9063-56-6. Recuperado de www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Libro5.pdf
- Martínez, C. (2007). *Evaluación de programas Modelos y procedimientos*. Madrid, España. UNED.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146.

- Martínez, N. (2012). *Reseña metodológica sobre los grupos focales*. No.9. Editorial Universidad Don. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2063/1/4.%20Resena%20metodologica%20sobre%20los%20grupos%20focales.pdf>
- McKernan. (1999). *Investigación acción: Antecedentes históricos y filosóficos. Investigación acción y curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- McMillan, J. y Schumacher; S. (2005). *Investigación educativa*. España: Pearson.
- Méndez, C. (1995). *Metodología*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial McGrawHill.
- Mendia, R. (1979). *El trabajo colectivo como instrumento educativo*. (21), p. 14-15.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. *Serie Guías No 21 Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Competencias Laborales Generales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008) *Guía 31 - Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244739.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía de los Estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía n°. 33 Organización del Sistema Educativo - Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*". Bogotá: MEN. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía 34 de Autoevaluación para el mejoramiento institucional*. Bogotá: MEN. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-176787.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. *Serie Guías No 21 Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Competencias Laborales Generales*.
- Ministerio de Educación Nacional.(2010) *Decreto 1295 del 20 de abril* por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1188 de 2008.

Ministerio de Educación Nacional.(1994) *Decreto 1860 de Agosto 3 de por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115.*

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación 115*. Colombia: Editorial unión.

Molina, I. (2012). La reflexión docente frente a los desafíos del currículo. *Revista Razón y Palabra*. 17 (79). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199524411068.pdf>

Monje A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recolección de datos cuantitativos*. En A. Monje (Ed.). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

Muñoz, C. (2004). *Educación y Desarrollo Socioeconómico en América Latina y el Caribe*. Universidad Iberoamericana.

OCDE (2016). *Educación en Colombia, Aspectos destacados*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_a_spectos.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen. Recuperado de http://es.slideshare.net/conysuarezh/construir-competencias-desde-la-escuela-perrenoud?from_action=save

Pérez J, (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 261-287.

Recuperado de http://www.uned-terrasa.es/docs_biblioteca/perez_juste.pdf

Perez, J. y Gimeno S. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata. Madrid

Peña, J. (2012). *Evaluación del programa de pasantías e inserción laboral del Centro de capacitación Industrial Don Bosco en la formación ocupacional de los jóvenes desescolarizados y desocupados a través del modelo de evaluación de Stufflebeam*. *Revista Scielo Investigación y Postgrado*, 28(1). Recuperado de www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872013000100008

Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. Bogotá, Colombia: McGraw- Hill.

Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

- Rimari, A. (s.f.) *La innovación educativa un instrumento de desarrollo*. Recuperado de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf.
- Rodríguez, L. (2007). *Aplicación del modelo de evaluación CIPP al programa de ciencias de una escuela del distrito escolar de Juana Díaz*, Universidad Interamericana. Puerto Rico.
- Román, C. (2008). *Planes de mejoramiento: estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela*. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6565>.
- Rosado, N. (2015). *Evaluación del currículo enseñado: sesión 1*. Maestría en educación, currículo y evaluación. Barranquilla, Colombia: Universidad del norte
- Ruiz, M (1998) *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior-Una orientación cualitativa*. Universidad Autónoma de México.
- Sagastizabal, M. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Editorial Stela y Ediciones La Crujía. Buenos Aires.
- Soria O, (1986) *Calidad, Eficacia y Equidad en la Educación Superior Jalisco*. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Stoll, L. y Fink, D. (1998). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona Editorial Octaedro.
- Stufflebeam, D. (1987). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. En *Evaluación sistemática*.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación por competencias*. Bogotá: ECOE. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Torrelles, C.(2011). Competencia de Trabajo en Equipo: definición y categorización. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>.
- Torrado, M. (1995). *La naturaleza cultural de la mente*. Bogotá: ICFES.
- UNESCO. (2003). *Informe de la Mesa Redonda de Ministros sobre la Calidad de la Educación*. 32ª reunión de la Conferencia General. Paris.

- UNESCO (2006) *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*. Betty Ann Rohlehr Consultora en currículum. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago.
- Universidad Veracruzana. (s.f) ¿Qué es innovación Educativa? Recuperado de www.uv.mx/blogs/innovaedu/que-es-innovacion-educativa/
- Vélez, G y Terán, L. (2009). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, (6), 55-65. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausbel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Revista Redalyc*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Vielma, E y Salas, M. (2000). *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*. *Educere*, 3(9), pp. 30-37. Universidad de los Andes.
- Vygotsky, L.(1992). *Obras Completas*. La Habana, Cuba: Editorial Popular.
- Vilchez, N. (1993). *Evaluación Curricular*. Ponencia presentada en la I Reunión nacional sobre Currículo en las Universidades venezolanas. Mérida.
- Vílchez, N. (2005). *Fundamentos del currículo*. Maracaibo, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Rafael Bellosillo Chapín.
- Vides, E. (2015). *A program evaluation of a CLIL course at IED Sofia Camargo de Lleras [Evaluación de programa de un curso de CLIL en la IED Sofia Camargo de Lleras]*. Instituto de estudios en educación universidad del Norte, Barranquilla.

